

A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

1

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2023

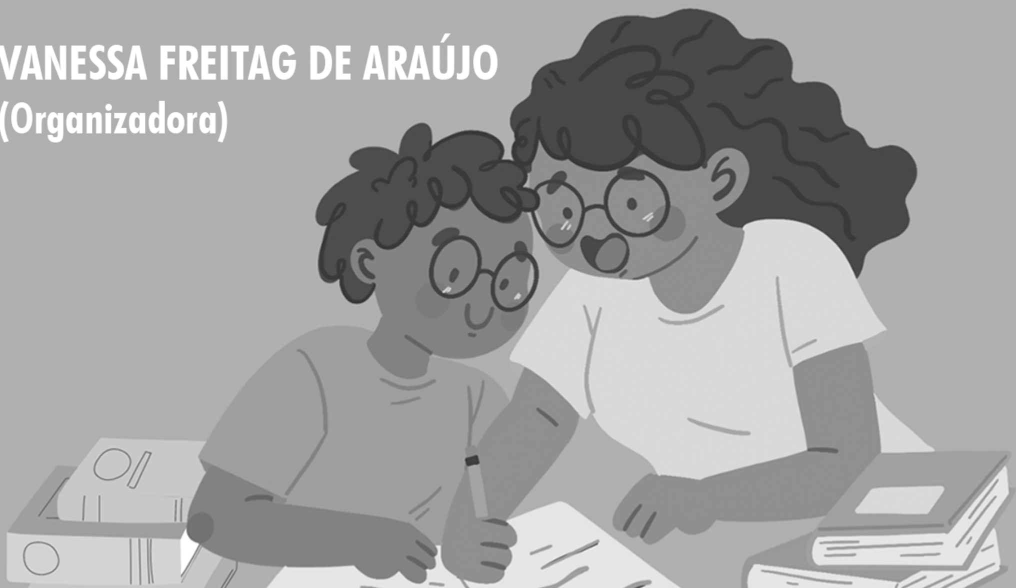


A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

1

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A educação enquanto fenômeno social: propósitos econômicos, políticos e culturais

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Vanessa Freitag de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: propósitos econômicos, políticos e culturais / Organizadora Vanessa Freitag de Araújo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1480-3
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.803233105

1. Educação. I. Araújo, Vanessa Freitag de (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A organização deste livro configurou-se como uma oportunidade ímpar de reunir pesquisadores que têm como uma de suas prioridades profissionai a dedicação à Educação. Este livro integra a coleção **"A educação enquanto fenômeno social: propósitos econômicos, políticos e culturais"**, composta por três volumes. Cada livro da coleção traz, em seu bojo, um objeto de reflexã que foi pensado para abrir a possibilidade da leitura, da contemplação e do aprofundamento das questões pensadas como fundamentais para a educação contemporânea.

Contrários à ideia de educação assistencialista, que prima pela subserviência, e em defesa de um processo educativo que visa a contribuição para a humanização e a emancipação dos indivíduos, os capítulos versam sobre possibilidades de, com formação docente consistente e compromisso ético, realização de intervenções pedagógicas e de gestão plenas, que dialogam com diversas áreas do conhecimento, em diferentes contextos (geográficos inclusive).

A educação é um fenômeno exclusivamente humano. É por intermédio da educação, mediada pelas relações sociais, que o sujeito desenvolve aptidões, capacidades e funções psicológicas que constituem sua inteligência e personalidade. O processo educativo institucionalizado tem por finalidade nestas perspectivas, despertar nos indivíduos os conhecimentos necessários à essência humana, no qual o professor é um elo insubstituível entre o educando e o patrimônio cultural a ser conquistado.

É essencial destacar a função da Atena Editora na divulgação acadêmica e a dedicação dos pesquisadores para o desenvolvimento da ciência, mesmo que o contexto contemporâneo não se mostre favorável. Esperamos, com estas obras, ampliar o debate sobre a educação enquanto um fenômeno social e suas implicações econômicas, culturais e políticas.

Desejamos, portanto, uma provocativa e engajada leitura.

Vanessa Freitag de Araújo

SUMÁRIO

SUMÁRIO

AUTORES PIONEIROS NA SISTEMATIZAÇÃO DA TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Data de submissão: 09/03/2023 *Data de aceite: 02/05/2023*

Jaqueline Lima Barboza
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel - Paraná
https://orcid.org/0000-0001-9854-5364

RESUMO: O campo da administração escolar nem sempre foi alvo da produção acadêmica dos intelectuais da educação, os primeiros escritos teóricos acerca do tema reportam ao início do processo de industrialização no Brasil, por volta de 1930. Dessa forma, os objetivos desse artigo são compreender o contexto histórico da produção das bases da teoria da administração escolar no Brasil e apontar alguns teóricos que se consolidaram como pioneiros na sistematização da temática, identificando como suas produções subsidiaram a elaboração da teoria a respeito da educação e primordialmente sobre a administração escolar. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico voltada em analisar as produções de Anísio Teixeira, Querino Ribeiro e Lourenço Filho. O protagonismo desses autores no desenvolvimento da administração escolar no Brasil decorre do fato de que estes apresentaram uma nova perspectiva em relação a educação, que corroborava com os anseios sociais do período e estabeleceram conceitos relevantes que foram utilizados na formação dos administradores escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Administração escolar; Escola.

PIONEER AUTHORS IN THE SYSTEMATIZATION OF SCHOOL ADMINISTRATION THEORY IN BRAZIL

ABSTRACT: The field of school administration has not always been the target of academic production by education intellectuals, the first theoretical writings on the subject date back to the beginning of the industrialization process in Brazil, around 1930. Thus, the objectives of this article are to understand the historical context of the production of the bases of the theory of school administration in Brazil and point out some theorists who consolidated themselves as pioneers in the systematization of the theme, identifying how their productions subsidized the elaboration of the theory about education and primarily about school administration. This is a bibliographic research aimed at

analyzing the productions of Anísio Teixeira, Querino Ribeiro and Lourenço Filho. The role of these authors in the development of school administration in Brazil stems from the fact that they presented a new perspective in relation to education, which corroborated the social concerns of the period and established relevant concepts that were used in the training of school administrators.
KEYWORDS: Education; School administration; School.

1 | INTRODUÇÃO

As produções teóricas no campo da administração escolar até a década de 1930 eram reduzidas, foi a partir desse período que iniciaram as bases do processo de elaboração da teoria da administração escolar no Brasil e alguns teóricos se consolidaram como pioneiros nos escritos sobre a temática, neste artigo destacam-se as contribuições de Anísio Teixeira, Querino Ribeiro e Lourenço Filho.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho histórico, uma vez que resgata as produções que ficaram conhecidas pela relevância não apenas para a administração escolar, mas para a educação como um todo e se constituíram como um marco nos estudos referentes a temática.

Vale destacar que a prática administrativa dos serviços escolares remontam a um período anterior, no entanto, a elaboração de uma teoria referente a administração escolar brasileira inicia-se a partir dos escritos desses autores. A partir de então, as obras desses autores foram grandemente usadas na formação dos profissionais responsáveis pela administração escolar no Brasil.

Logo, os objetivos desse artigo são compreender o contexto histórico da produção das bases da teoria da administração escolar no Brasil e apontar alguns teóricos que se consolidaram como pioneiros na sistematização da temática, identificando como suas produções subsidiaram a elaboração da teoria a respeito da educação e primordialmente sobre a administração escolar.

2 | CONTEXTUALIZANDO O PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS AUTORES PIONEIROS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

A administração escolar no Brasil tem sido um tema bastante discutido na atualidade, e com vistas a esclarecer como esta foi se desenvolveu e o papel desempenhou destacam-se alguns aspectos, buscando reconhecer as bases teóricas que fundamentaram a sua sistematização, considerando que esta se constituiu em meio a inúmeras mudanças nos mais diversos setores, como na política e na economia.

Para Martins (1999) a administração em um sentido geral é uma atividade especificamente humana, pois apenas o homem estabelece objetivos como forma de antecipar uma atividade futura e utiliza-se de recursos de maneira racional para obtê-los, “a

administração é um processo de planejar, organizar e dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais visando à realização de objetivos" (MARTINS, 1999, p. 24).

A administração em um sentido geral, não obstante a administração escolar é determinada pelo contexto histórico de cada período. Ao analisar como a administração escolar foi abordada na história educacional brasileira, percebe-se que durante todo o Império e a Primeira República,

> a avaliação histórica não registra a existência de uma infraestrutura organizacional e administrativa do Estado brasileiro preparada para atender às exigências mínimas das poucas instituições educacionais para a elite governante da época e, muito menos, para planejar e dirigir as escolas destinadas à educação popular (SANDER, 2007, p. 424).

Para Sander (1982), a administração escolar no Brasil pode ser estudada sob quatro enfoques diferentes: jurídico, organizacional, comportamental e sociológico. Sander (1982) reforça que apesar dessa análise histórica estar dividida nesses quatro enfoques distintos, eles são superpostos, ou seja, o início de um não pressupõe necessariamente o término de outro.

No enfoque jurídico, abarcam-se as referências feitas à administração ao longo da história da educação brasileira até a década de 1930. Caracteriza-se por ser estritamente normativo e estreitamente associado à tradição do direito administrativo romano. Os autores desse período buscaram suas referências teóricas na Europa, principalmente na França e Portugal.

A esse enfoque jurídico herdado da Europa, acrescentaram-se os valores do cristianismo, com ênfase no catolicismo, pois durante o período colonial evidenciou-se a influência dos jesuítas no cenário educacional brasileiro. Somada à ação católica houve também a influência pedagógica das igrejas protestantes vindas os Estados Unidos,

> Somente uma pequena minoria da elite política e do clero tinha acesso à escola e não havia vontade política por parte da Família Real de Portugal no sentido de ampliar as oportunidades educacionais para o povo. Na realidade, replicava-se no Brasil colonial, como nas demais colônias ibéricas da América Latina, a política educacional adotada pelas monarquias europeias. Era uma política exclusivista que atendia primordialmente à classe social dominante. Era uma política pública confessional que utilizava os sacerdotes e religiosos para formar os alunos para a obediência, a submissão e o respeito a Deus e à autoridade constituída e imposta monarquicamente, para não dizer autoritariamente. Enfim, era uma política educacional discriminatória do ponto vista de classe social, de etnia e de gênero (SANDER, 2001, s/p).

Outro enfoque que Sander (1982) aponta é o organizacional, que se iniciou aproximadamente em 1920 e se estendeu até 1960, desencadeado pelo período de efervescência intelectual e política. Segundo Rebelatto (2014) foi a partir da década 1920 que começou a despontar no Brasil o que se reconheceu como efervescência artística,

política e intelectual. Em 1922 em São Paulo, ocorreu a Semana de Arte Moderna que marcou o contexto artístico e cultural, apresentando uma renovação na literatura, nas artes plásticas, na música e em outros setores artísticos. Em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE). É nesse contexto que,

> começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação, à luz dos desenvolvimentos teóricos e trabalhos empíricos de administração pública e empresarial, com novos protagonistas que, a despeito da consciência nacionalista da época do Estado Novo, não deixaram de inserir-se no movimento acadêmico internacional no campo das ciências políticas e administrativas (SANDER, 2007, p. 425).

A partir de 1930 constata-se maior demanda por educação proporcionada pela crescente industrialização e urbanização características da Era Vargas, "o que dava à educação naqueles tempos [...] era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação" (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 51)

Naquele período, no cenário educacional, em virtude da "ampliação da demanda escolar, aumento do número de escolas e de professores, vão se delineando no Brasil ações mais incisivas do poder público na efetivação do sistema público de ensino, entre elas, a preparação de profissionais da educação" (LIBÂNEO, 2007, p. 4). São por esses motivos que a sistematização dos estudos sobre a administração escolar no Brasil começa a despontar nesse período, com vistas a formar e preparar profissionais para atuarem na educação.

A educação passou a ser a principal arena das lutas ideológicas que circundaram o período posterior a 1930 (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984). Sander (1982) afirm que esse momento contribuiu para que na educação houvesse movimentos reformistas, tais como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, o qual foi elaborado por educadores com ideais renovadores baseados em premissas liberais, em contraposição ao tradicionalismo que vigorava até então nas práticas pedagógicas.

Conforme esclarece Andreotti (2010) com a expansão da escolarização impulsionada pelo movimento de renovação, contido especialmente no Manifesto dos Pioneiros, denunciou-se a precariedade da formação dos profissionais da educação, enfatizando a necessidade de uma preparação científica para esses profissiona .

Para que a modernização ocorresse uma nova concepção da educação era necessária para acompanhar as demandas da época. Para tanto, vários movimentos propiciaram discussões a respeito da educação, que refletiram no movimento da Escola Nova, no qual os educadores defendiam uma escola que atendesse a todos. "Diante deste contexto, o discurso dos principais intelectuais brasileiros, defensores da Escola Nova, pautava-se na necessidade de maior cientificidade no campo educacional acompanhado da ampliação da oferta educacional" (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260).

Em relação às produções concernentes a administração escolar,

> Na realidade, antes de 1930 existia pouca teoria e reduzida sistematização do conhecimento no campo da administração da educação do Brasil [...]. Segundo o testemunho de Lourenço Filho, aproximadamente um terço dos títulos de publicações em educação desse período eram sobre organização e administração da educação. Em geral, essas publicações eram memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista. (SANDER, 1982, p.13).

Foi a partir da década de 1930 que iniciaram os primeiros contornos conceituais brasileiros a respeito da administração escolar, "apareceram as primeiras tentativas paralelas de sistematização e os primeiros ensaios de administração da educação no Brasil" (SANDER, 1982, p. 16). Foram desse período as obras de Anísio Teixeira, Querino Ribeiro, Antonio Carneiro Leão e Lourenço Filho, por esse motivo esses educadores são considerados pioneiros ao abordar a temática da administração escolar no Brasil.

Seguindo o aspecto organizacional, Sander (1982) aponta o enfoque comportamental, desenvolvido após a II Guerra Mundial com corrente provinda dos Estados Unidos, entre seus idealizadores mais conhecidos estão Elton Mayo e Hebert Simon. A teoria comportamentalista surge em oposição aos princípios da administração clássica. "As bases teóricas do enfoque se encontram nas chamadas ciências do comportamento, particularmente a psicologia e a sociologia, de cuja combinação surge a psicologia social ou a psicossociologia" (SANDER, 1982, p.19).

Outro enfoque que Sander (1982) estabelece é o sociológico, que se destaca como sugere a própria nomenclatura pela aplicação da ciência social. Para os estudiosos dessa fase "a eficiência da administração se determina primordialmente pelas variáveis políticas, sociológicas e antropológicas e apenas secundariamente pela atuação de variáveis jurídicas e técnicas" (1982, p. 21). Dessa maneira,

> este novo enfoque constitui-se principalmente a partir das lutas em prol da democracia e da cidadania, da consolidação do campo de estudos em nível de pós-graduação no país e a influência da literatura sociológica com base marxista. As primeiras elaborações que se destacam a partir deste enfoque, [...] são os escritos de Arroyo (1979), Félix (1985) e Paro (2000). A partir de então, a crítica ao enfoque tecnocrático de administração escolar, pautado nas teorias da administração geral, tem sido contínua e defendida por diversos autores [...] (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 15).

É possível listar pelo menos dois fatos importantes que marcaram o contexto do enfoque sociológico. Primeiro, um fato de natureza legislativa: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024), aprovada em 20 de dezembro de 1961 (SANDER, 2007). Segundo, um fato relacionado a organização civil: a fundação da atual Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

A ANPAE foi criada com incentivo e empenho de José Querino Ribeiro, após o término do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, ocorrido na Universidade de São

Paulo (USP), também em fevereiro de 1961, contando com o apoio de outros educadores que tinham suas práticas voltadas para administração escolar, "a história registra como a mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina, foi ponto de partida para uma renovada atuação da sociedade civil no campo específico da política e da gestão da educação no Brasil" (SANDER, 2007, p. 426).

A partir da década de 1980 inicia a elaboração de um modelo administrativo com caráter crítico, e principalmente baseado nos escritos de Karl Marx, propondo um modelo de gestão mais democrático, opondo-se com veemência ao modelo da administração formal que era "centrado nos modelos da administração clássica, preocupada com a racionalização e métodos de trabalho, sustentado por relações hierárquicas e normas" (LIBÂNEO, 2007, p.10). Com o enfoque sociológico que se iniciou

> [...] no período de transição da segunda metade dos anos 1970 para a década de 1980 que o estudo da administração no campo de ensino se ampliou efetivamente para a dimensão educacional, à luz do aprofundamento do debate e da luta em prol da democracia e da cidadania e do movimento de ciência social aplicada ao estudo e à prática da educação e sua administração (SANDER, 2007, p. 429).

Lombardi (2010, p.23), que se enquadra no enfoque sociológico da administração escolar elenca que,

> a administração deve ser entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Ao contrário de basear em um conceito de administração abstrato e geral, entende-se que a administração, bem como o conceito que a expressa, somente surgiu e desenvolveu-se sob condições historicamente determinadas. Não se trata, portanto, de definir a administração abstraída de seus determinantes sociais.

Uma das principais características da fase sociológica foi a ênfase nas produções nacionais em detrimento da excessiva utilização de teorias estrangeiras, buscando que os fatores sociopolíticos brasileiros, incluindo a cultura e a economia fossem decisivos e determinantes para a consolidação de uma concepção teórica da administração escolar.

A sistematização de uma teoria da administração escolar propriamente brasileira iniciou-se a partir da década de 1930, influenciada pelo início da industrialização no país. Foi nesse período que iniciaram no cenário nacional os autores conhecidos como pioneiros na edificação da teoria da administração escolar no Brasil, entre eles Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Querino Ribeiro. São estes os responsáveis por desenvolver os primeiros contornos acerca da temática em solo brasileiro, sobre estes elencamos alguns aspectos na próxima seção.

3 | ANÍSIO TEIXEIRA, QUERINO RIBEIRO E LOURENÇO FILHO: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Dentro das concepções que contribuíram para a edificação das bases da administração escolar no Brasil encontram-se os escritos de Anísio Spínola Teixeira, entre as obras por ele produzidas se encontra *Educação para democracia: introdução à administração*. Nesta obra o autor concebe a educação como um fenômeno da civilização que nasce de condições sociais de acordo com determinado povo (TEIXEIRA, 1997). A educação é vista por ele como uma função natural, sendo por meio dela que a sociedade transmite aos seus ingressantes costumes e hábitos, neste sentido se insere a educação escolar para contribuir com esta função. Na concepção do autor a instituição escolar "corporifica ideias e aspirações sociais" (TEIXEIRA, 1994, p. 3).

Para o autor, as escolas de modo geral "não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las [...]. Nenhum sistema de escolas jamais foi criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante" (TEIXEIRA, 1994, p. 55). No Brasil o autor afirma que a educação de classe também é visível, pois

> Em alguns casos, frequentava a escola primária, mas, quando o fazia, também transformava essa em escola de classe, exigindo condições econômicas satisfatórias para que pudesse ser frequentada: o uniforme e o sapato às vezes bastavam para delas afastar o povo (TEIXEIRA, 1994, p. 56).

O autor denuncia que nos moldes como a escola se constituiu a formação sempre foi voltada para os privilegiados, isto é, os mais favorecidos economicamente. No entanto, todo seu esforço como educador foi para se contrapor a esse modelo afirmando que a educação não é um privilégio e sim um direito de todos, uma educação comum a todos sem fazer distinção de classe social (TEIXEIRA, 1994).

Concebendo a educação desta maneira, Anísio Teixeira esclarece sua percepção a respeito da administração, esta "deve conseguir uma organização de eficiência da escola, para todos os alunos-organização e eficiência em massa" (TEIXEIRA, 1997, p. 166). Percebe-se claramente a defesa do autor de uma educação para todos em detrimento de uma educação que atendesse somente a uma elite minoritária.

Anísio Teixeira (1997) aponta que as ações em âmbito educativo possuem lenta obtenção de resultados, requerendo dos dirigentes e administradores esforço contínuo, com vistas a oferecer à escola meios de se desenvolver harmoniosamente, em equilíbrio e em segurança,

> O administrador é homem que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obter alguns resultados. Resultados certos, e isto é um administrador. Logo, determinados, propositais, estabelecidos pela ação intentada. Não há função mais constante nem mais geral. A vida está completamente saturada dela. Sem administração, a vida não se processaria (TEIXEIRA, 1961, s/p).

Assim, para que a administração ocorra de forma a atender as reais demandas do

ensino, Anísio Teixeira (1997) estabelece que o diretor do serviço educacional é um mero servidor do mestre, este último é quem desempenha a obra educacional, conforme pode ser constatado na seguinte afirmação do autor, "Toda a administração não tem outro fim do que o de dispor as condições de êxito para a obra, que é só do mestre: *educar*" (TEIXEIRA, 1997, p. 193), sobre o papel do professor o autor afirma qu

> Administração da escola é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor. Enquanto na fábrica o elemento mais importante é o planejador, o gerente, o *staff*, na educação, o elemento mais importante é o professor. Se este professor é homem de ciência, de alta competência, e a sua escola é pequena, pode realizar a função de ensinar e a de administrar. Organiza a sua classe, administra a sua classe, faz os trabalhos necessários para que o ensino se faça bem. Além disto, ensina aos alunos, e, mais, guia e dirige os estudos dos alunos. Estão reunidas nas atividades desse professor as três grandes funções que vão passar para a Administração. A função de administrar propriamente a classe; a função de planejar os trabalhos e a função de orientar o ensino (TEIXEIRA, 1961, s/p).

O administrador necessita estar atendo as reais necessidades da comunidade e a partir destas traçar seus planos, podendo efetuá-los se estes estiverem em consonância com "as condições materiais e espirituais do meio sobre o qual tem de agir" (TEIXEIRA, 1997, p. 197).

Outro autor que se preocupou em teorizar a administração escolar foi José Querino Ribeiro, que publicou em 1952 a obra *Ensaio de uma teoria da administração escolar,* na qual elaborou sua teoria sobre a temática em questão e delimitou seu entendimento a respeito da educação como,

> processo geral que envolve a vida toda dos indivíduos e dos grupos humanos, abrangendo não só os aspectos informativos, como também, e ao mesmo tempo, os formativos que baseiam e orientam todas as suas atividades. (RIBEIRO, 1986, p. 7).

O autor diferenciou educação de instrução e de escolarização. Para Ribeiro a instrução se refere a aspectos informativos com menor complexidade do que a educação, que acompanham a existência humana, mas são "meros instrumentos da ação" (1986, p. 7).

A escolarização na concepção do autor é

> uma atividade já muito restrita em duração, especificação e conteúdo, embora possa envolver aspectos da instrução e da educação. Em regra, abrange os primeiros vinte e cinco anos de vida e é mais formal e limitada do que qualquer dos dois processos [...], pois que se desenvolve através de uma seleção programada e ritmada, praticamente, hora a hora, dia a dia, num ambiente sempre mais ou menos artificial e provisório- a escola (RIBEIRO, 1986, p. 7-8).

Assim, a preocupação de Ribeiro é contribuir para a administração escolar, a qual abrange

> os aspectos de educação e instrução que se enquadrem e se desenvolvam dentro do processo de escolarização. Assim ela não poderá ser chamada, indiferentemente, por exemplo, ***Administração Educacional,*** pois isso seria outra coisa, pelo menos mais extensa e mais complexa (RIBEIRO, 1986, p. 8, grifo do autor).

Visando atingir os ideais da educação, a administração escolar "vai funcionar como um instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda do sentido da unidade que deve caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito" (RIBEIRO, 1986, p. 33).

Para que a administração escolar cumpra com sua finalidade deve ser fundamentada pelos pressupostos de uma filosofi e uma política de educação as quais delineiam as formas com que os objetivos educacionais serão alcançados, sendo as raízes essenciais para administração escolar "determinando prescrições que se põem antes e pairam acima das atividades da escola" (RIBEIRO, 1986, p. 37).

O autor estabelece que o objetivo primeiro da administração escolar se constitui em "preservar os múltiplos aspectos da atividade de escola da tendência à dispersão de esforços" (RIBEIRO, 1986, p. 97). Assim, defendia a unidade da escolarização por meio dos esforços empreendidos pela administração escolar que deveria revelar-se

> por meio da obtenção da harmonia interna dos diversos elementos e atividades próprias da escola e harmonia externa mediante a integração da comunidade escolar na comunidade social em que se encontra, dos pontos de vista local, regional, nacional e até universal (RIBEIRO, 1986, p. 97).

A busca pela unidade dos processos de escolarização almeja que a escola não seja campo de disputas pessoais, "mas assegure os meios para que os pontos de vista individuais sejam salvaguardados exatamente na medida em que ressalvem a liberdade e o respeito de todos" (RIBEIRO, 1986, p. 98).

Para Querino Ribeiro (1986, p. 98) o segundo objetivo fundamental da administração escolar é a economia, que pode ser reduzido "ao clássico conceito de melhor rendimento com o mínimo de dispêndio". A economia pode ser obtida por meio da divisão do trabalho, mas sem perder a unidade, evitando que "as conveniências de especialização perturbem o esforço básico de integração" (RIBEIRO, 1986, p. 99).

O segundo aspecto para o alcance da economia é a distribuição do tempo para que "haja aproveitamento máximo, em função dos currículos e programas crescentes e as dificuldades de dilatar o tempo de escolarização" (RIBEIRO, 1986, p. 99). Garantir economia na concepção do autor é um dos mais difíceis problemas da administração escolar, contudo esta

> deve igualmente, como a de qualquer outro tipo de empresa, resolver, dentro do setor da economia, a questão dos sistemas de medidas para o rendimento do trabalho e o aproveitamento do material (RIBEIRO, 1986, p. 99).

A estrutura da administração escolar precisa abarcar diversos aspectos, contudo

destacamos os sociais e os técnicos. Os primeiros dizem respeito “a regulamentação das atividades da escola em suas relações com o meio no qual e para qual funciona” (RIBEIRO, 1986, p. 101). Nesse aspecto estão inclusas as relações da escola com as demais instituições, tais como a igreja e a família.

Quanto aos aspectos técnicos esses se referem a

> decisão por um ou vários processos de ação que cooperem para o bom êxito dos trabalhos de base e dos administrativos; o exame da conveniência e oportunidade da adoção deste ou daquele tipo de currículo, de programa, de horário; a padronização das estatísticas e registros (RIBEIRO, 1986, p. 102)

Os processos da administração que ocorrem antes das atividades específica da escola são o planejamento e a organização, depois desses, a administração escolar acompanha como os trabalhos da escola estão se desenvolvendo, por meio dos processos de comando e de assistência à execução. “O comando se apresenta na administração escolar em termos interpessoais, para marcar o início, a duração e o término das atividades” (RIBEIRO, 1986, p. 118). Em relação à assistência à execução o autor afirma qu

> Queremos com ela significar o complexo de trabalho a que comumente se costuma designar por direção e controle. [...] a palavra assistência dá ideia mais compreensiva e precisa, porque implica presença, condição indispensável à natureza das operações que devem ser realizadas durante as atividades específicas supletivas da escola. A assistência à execução compreende as tarefas: ***estimular, orientar, coordenar e controlar*** (RIBEIRO, 1986, p. 118, grifo do autor).

Os processos que são posteriores às atividades escolares correspondem a avaliação de resultados ou medida e a elaboração de relatório crítico. A avaliação de resultados

> é a atividade pela qual a administração escolar verifica a adequação e o rendimento dos processos e instrumentos de trabalho, relativamente aos objetivos e à política estabelecidos no empreendimento à luz do que foi planejado, organizado e assistido durante a execução. [...]. A avalição de resultados está sempre ligada à melhoria das atividades que visam à consecução dos objetivos da empresa. Indica em que medida os objetivos estão sendo alcançados e as deficiências podem ser identificadas, minimizadas ou eliminadas (RIBEIRO, 1986, p. 169).

Em um momento posterior a todos esses processos, cabe a administração escolar elaborar um relatório crítico sobre o trabalho que foi realizado, consistindo em “um indicador valioso do que deve ser alterado, em que medida e em que direção. Ao final de um período o relatório crítico constitui o último passo do processo administrativo” (RIBEIRO, 1986, p. 174).

Resumindo suas apreensões sobre a administração escolar Querino Ribeiro afirm que esta é “o complexo de processos cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofi e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia” (RIBEIRO, 1986, p. 179).

Manoel Bergström Lourenço Filho também foi um dos autores considerados pioneiros na sistematização da teoria da administração escolar no Brasil, suas contribuições se concretizaram na obra *Organização e Administração Escolar.* O objetivo dessa obra foi fornecer estudos que conduzissem os administradores "a bem compreender a estruturação e gestão dos serviços escolares, a fim de que possam saber onde, quando, quanto e como devam esses serviços ser estabelecidos e articulados com maior proveito" (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 29).

Os objetivos das atividades escolares são fixados de maneira correlata com a vida cultural, por isso a necessidade de planejamento, direção, comunicação e controle por parte dos administradores, as funções destes são de grande importância, assim como de extrema dificuldade, pois diferentemente da administração fabril, que requer procedimentos invariáveis de produção, "a educação é vida, reclama espírito criador" (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 174).

Para um real domínio dos preceitos de organização e administração escolar uma ação política deve estar determinada, de forma que os serviços de ensino ao se organizarem atendam aos objetivos determinados, do contrário não se concretiza o rendimento e a eficiência que se almejam nas instituições escolares (LOURENÇO ILHO, 2007).

Lourenço Filho ressalta que as escolas não funcionam em um vazio, entretanto, "Trabalham num espaço geográfico e num ambiente humano. Têm a sua ecologia, que precisa ser conhecida, porque das condições dela retira o ensino suas energias" (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 272). Esse conhecimento do processo educacional é chamado pelo autor de análise educacional, a qual visa compreender as intenções do ensino na forma como são projetadas e se atendem às expectativas sociais, primordialmente "servindo a esclarecê-las, defini-las e conduzi-las num sentido de maior progresso social" (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 272).

Com o propósito de realizar a análise educacional, o autor destaca os métodos comparativos (provenientes da Educação Comparada) para melhor investigação dos processos educativos no decorrer do tempo, assim como de suas relações com a economia. Além disso, Lourenço Filho ressalta a importância dos dados estatísticos e geográfico para melhor distribuição das escolas.

Diante do conjunto de dados obtidos, administradores possuem um importante instrumento para a elaboração de planejamento de suas ações educativas, podendo realizar a análise educacional de maneira desejada, a qual seja mais completa quando dispuser de informações sobre: os fatores sociais de ordem geral (aspectos relativos a estrutura demográfica, características da composição social, grupos organizados que influencia o ensino, como religiosos e políticos); fatores socioculturais (diz respeito a sistemas de valores e propósitos de cada grupo, relacionando-se com a forma com que esse grupo recebe a educação ou novo sistema educacional, remetendo-se também aos costumes de cada localidade) e por último, fatores econômicos (renda nacional total, rendas e gastos do

governo em seus diferentes níveis, ritmo de crescimento da economia entre outros).

No tocante a formação de administradores e especialistas em organização escolar, Lourenço Filho afirma que uma das dificuldades percebidas é a falta de compreensão das instituições de ensino de que essa formação não está centrada somente em disciplinas pedagógicas, contudo exige um "vasto domínio de estudos interdisciplinares, que necessita de subsídios de muitas fontes. Algumas delas pertencem aos domínios da sociologia geral, da economia e finanças, das ciências políticas, da administração pública, do direito" (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 283).

Os estudos de administração e organização devem imprescindivelmente revelar que sempre há algo a executar, demonstrando a necessidade de previsão e planejamento. Todavia, isso requer preparo, reforçando a inevitabilidade de cursos de especialização para esses profissionais em todos os graus de ensino que fomentem os critérios de planejamento, execução e controle de pesquisa (LOURENÇO FILHO, 2007).

Ao averiguar a carência de profissionais preparados, o autor estabelece que todo esforço para combater essa realidade é fundamental e

> Tudo quanto se possa fazer no sentido de estender, melhorar e aperfeiçoar os serviços de administração atenderá, portanto, a uma premente necessidade no sentido da eficiência dos serviços da educação popular [...]. Só a preparação de administradores, realmente capacitados, poderá justificar a enorme soma de dinheiros públicos que os serviços do ensino já absorvem e terão de absorver em futuro próximo (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 287-288)

Lourenço Filho enfatiza que "não se poderá esperar, enfim, maior eficiência nos empreendimentos escolares, como em outros quaisquer, se não se cuidar da preparação especial de seus administradores" (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 289). O autor destaca que, o intuito de sua é justamente contribuir para a capacitação e preparo dos profissionai de administração e organização, pois somente dessa forma é possível se pensar em resultados eficientes para os serviços de ensino.

Lourenço Filho estabelece que um dos maiores problemas da educação é a insuficiência de profissionais preparados para atuar nas funções de planejamento, direção e controle dos serviços escolares. Somente o aperfeiçoamento e preparação dos administradores do ensino corroborarão para eficiência dos serviços da educação. Essa obra tem como matéria básica contribuir justamente neste sentido, preparar organizadores e administradores de forma a garantir a eficiência no ensino.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A administração é uma atividade especificamente humana, pois refere-se a capacidade de antecipar uma ação por meio do planejamento de recursos, ou seja, é a capacidade de conceber racionalmente as ações para posteriormente executá-las. A forma com que as pessoas administram atende ao contexto político e econômico no qual estão

inseridas.

Em relação à administração escolar, constata-se que foi somente a partir da década de 1930 que se iniciaram os primeiros estudos teóricos brasileiros sobre a administração escolar, foi nesse período que verificamos a intensificação do processo de industrialização no país, processo que demandou da escola novos formatos com vistas a atender ao processo de modernização. Vale ressaltar que antes desse período havia a administração dos serviços escolares, o que faltava era a elaboração de uma teoria especificament brasileira.

A escola não é uma empresa, por isso a necessidade de se desenvolver uma teoria que abarcasse as especificidades educativas. A administração escolar ultrapassa as noções da administração de uma empresa, uma vez que aborda o processo formativo dos sujeitos, não se restringindo a fabricação de um produto a ser comercializado.

Ao analisarmos a história da educação brasileira, especificamente no campo da administração escolar, alguns autores são apontados como pioneiros na sistematização dos estudos referentes a temática, neste artigo verificou-se as produções de Anísio Teixeira, Querino Ribeiro e Lourenço Filho, os quais tiveram suas obras destacadas, principalmente pelo período histórico em que escreveram, no qual a educação era aclamada como a propulsora do desenvolvimento econômico do país naquele contexto.

Esses autores corroboraram com a formação do quadro teórico da administração escolar no Brasil, visando a formação de profissionais para atuarem no ensino, com vistas a garantir maior eficiência dos serviços escolares, a fim de evitar o dispêndio de recursos por meio de ações como planejamento e organização.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Azilde Lina. **A administração escolar na Era Vargas (1930-1945).** In: LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde Lina; MINTO,Lalo Watanabe. (Org.) História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. Campinas: Alínea, 2010. p. 103-123.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar:** mudanças e continuidades. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez. 2009. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.htm. Acesso em: 16 out 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil** Artigo publicado na *Revista Española de Educación Comparada,* Madrid, Espanha. Año 2007, Número 13. Edición monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional.

LOMBARDI, José Claudinei. **A importância da abordagem histórica da gestão educacional.** In: LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde Lina; MINTO,Lalo Watanabe. (Org.) História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. Campinas: Alínea, 2010. p. 15-29.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e administração escolar.** 8 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MARTINS, José do Prado. **Administração escolar:** uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. **Trajetória da administração educacional no Brasil:** tessituras, rupturas e continuidades. In: VI Colóquio Internacional de Educação, Unoesc, 2014.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar.** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil:** evolução do conhecimento. Brasília: Fortaleza, 1982.

______. **A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil**: uma leitura introdutória sobre sua construção. RBPAE – v.23, n.3, p. 421-447, set./dez. 2007. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19141. Acesso em: 01 out 2020.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia:** introdução à administração escolar Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

______. **Educação não é privilégio.** 6. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

______. **Que é administração escolar?** 1961. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/quee.html. Acesso em: 15 out 2020.

CAPÍTULO 2

A LUDICIDADE COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 02/05/2023

Rita Jaqueline de Alencar Dias
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-3380-1790
http://lattes.cnpq.br/5486834012115213

Corina Fátima Costa Vasconcelos
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
https://orcid.org/0000-0001-9926-1048
http://lattes.cnpq.br/7806888496537416

Jadson Justi
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
https://orcid.org/0000-0003-4280-8502
http://lattes.cnpq.br/9027494348391294

RESUMO: Esta pesquisa objetiva analisar a prática docente no processo de leitura e escrita por meio da mediação da ludicidade no 4º ano do Ensino Fundamental. O estudo também propõe identificar as dificuldades no processo de leitura e escrita dos estudantes e suscitar a utilização da ludicidade como mediadora das práticas de leitura e escrita de estudantes tendo em vista a aquisição significativa desses processos. Como base teórica para reflexões e análises, a presente pesquisa assumiu os estudos de autores que discorrem sobre ludicidade e sua importância no processo ensino-aprendizagem. Metodologicamente, este estudo se enquadra como qualitativo. Os participantes da pesquisa foram estudantes do 4º ano de uma escola pública de um município situado no Estado do Amazonas, Brasil. A produção de dados deu-se por meio da realização de oficina lúdica de leitura e escrita com as crianças. Os resultados demonstraram que, embora as crianças tenham apresentado um bom desempenho na leitura, dificuld des na escrita foram identificadas. Essas mesmas dificuldades são consideradas comuns para alunos que estão cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, tais quais: uso da vírgula, do u/l, s/ç, s/z, s/c, s/ss e do r. Conclui-se que o trabalho de leitura e escrita por meio da ludicidade torna o desenvolvimento dessas habilidades mais prazerosas e significativas para as crianças. Por essa razão, defende-se a ludicidade como mecanismo essencial na práxis pedagógica de professores no cotidiano da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Leitura e escrita; Mediação pedagógica.

PLAYFULNESS AS A MEDIATOR IN THE READING AND WRITING PROCESS FOR ELEMENTARY SCHOOL FOURTH GRADERS

ABSTRACT: This paper is intended to review the teaching practice of reading and writing through playful activities for Elementary School fourth graders. The study also proposes to spot the challenges in the students' reading and writing process and to address the use of playfulness as a mediator of students' reading and writing practices to acquire such skills significantl . As a theoretical basis for reflections and analyses, this research investigated the studies of authors who discuss playfulness and its importance in the teaching-learning process. Methodologically, this paper is qualitative. The research participants were students in the fourth grade of a public school in a municipality in the State of Amazonas, Brazil. Data was produced through a playful reading and writing workshop with the children. The results revealed that, although the children performed well in reading, difficulties in writing were identified. These same difficulties are considered ordinary for students attending the fourth year of Elementary School, such as using the comma, u/l, s/ç, s/z, s/c, s/ss and r. It is concluded that the work of reading and writing through playfulness makes the development of such skills more pleasurable and significant for children. As a result, playfulness is defended as a key mechanism in teachers' pedagogical practice in classroom routines.
KEYWORDS: Playfulness; Reading and writing; Pedagogical mediation.

1 | INTRODUÇÃO

O fracasso escolar na leitura e escrita ainda é uma realidade que atinge o cenário brasileiro, que desde o final da década de 1980 o objetivo maior é a alfabetização. Apesar de o índice de analfabetismo estar caindo – mesmo que de forma insipiente – gradualmente nas últimas décadas, é conveniente destacar que se a escola não tiver considerável qualidade no ensino, continuará "[...] a produzir o analfabeto funcional, que [...] não consegue avançar além das séries iniciais." (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2000, p. 7). O processo de aquisição de leitura e escrita demanda da parte do profissional que ensina a competência de levar em consideração a preparação de aulas pedagogicamente corretas, pesquisas rotineiras e habilidades que façam com que a criança aprenda da melhor forma possível (BRASIL, 2017).

Cada etapa da aprendizagem (rabisco, garatuja, silábica, silábico-alfabética e ortográfica) é importante e deve ser trabalhada considerando as possibilidades que colaborem para que a criança se desenvolva e alcance os objetivos desejados. Cabe ao professor verificar quais métodos e recursos didáticos se adequam melhor às suas turmas, podendo utilizar diferentes práticas pedagógicas para tal. Porém, em todas elas, deve estar presente a ludicidade.

A palavra ludicidade, vem do latim *ludus*, que significa jogo, exercício ou imitação, sendo importante para o desenvolvimento humano, pois "[...] está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar

o mundo." (ROJAS, 2002). A ludicidade pode auxiliar no processo de aquisição de leitura e escrita, uma vez que as crianças em geral costumam se envolver nas brincadeiras e jogos coletivos. As atividades de faz de conta, jogos da memória, amarelinha, entre outras, podem ser reformuladas de acordo com os conteúdos a serem abordados nas práticas de leitura e escrita. E, conforme a aprendizagem for acontecendo, é conveniente fazer uma análise, reflexão dos pontos positivos e negativos do fazer pedagógico, a fim de que possam ser acertadas e ajustadas as dificuldades que surgirem a longo do processo.

Embora a ludicidade se apresente como uma fonte rica de atividades coletivas, dinâmicas e prazerosas, ainda está ausente em algumas salas de aula, sobretudo na mediação da aquisição da leitura e escrita. Essa realidade foi possível ser constatada mediante a experiência dos proponentes do presente estudo com educação de crianças. É válido mencionar que a realidade vivenciada pelos autores deste estudo com a educação de crianças em um município do Estado do Amazonas permite relatar a majoritária realidade educacional pautada em uma abordagem tradicional de ensino nas práticas de leitura e escrita de crianças. Essas mesmas práticas são pautadas na memorização e repetição dos conteúdos, nas quais a maioria dos alunos apresentavam dificuldades consideráveis tanto na leitura quanto na escrita.

Metodologicamente, este estudo assume uma abordagem qualitativa na qual permite o contato direto com os participantes, o ambiente e a situação pesquisada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2014). A pesquisa foi realizada em uma escola pública de um município situado no Estado do Amazonas que atende crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. A fim de atingir os objetivos propostos, os pesquisadores entraram em contato com os pais de 33 crianças matriculadas, no entanto, apenas cinco autorizaram a participação de seus filhos na presente pesquisa

Contudo, objetivou-se analisar a prática docente no processo de leitura e escrita por meio da mediação da ludicidade no 4º ano do Ensino Fundamental. O estudo também propôs identificar as dificuldades no processo de leitura e escrita dos estudantes e suscitar a utilização da ludicidade como mediadora das práticas de leitura e escrita deles tendo em vista a aquisição significativa desses processos

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a relevância da ludicidade para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, foi realizada uma oficina com cinco crianças com idade de nove anos devidamente matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental. A oficina em questão ocorreu na própria escola e em horário fora do expediente de aula para não atrapalhar as atividades de ensino. O tema da oficina proposta foi A importância da leitura e da escrita na vida das pessoas e teve três horas de duração. Para iniciar foi passado o vídeo *O Leão que Não Sabia Escrever*. Trata-se de uma fábula contada em forma de desenho em que na história

havia um leão que não sabia ler e escrever, pois ele achava que rugir e mostrar os dentes era tudo o que precisava para viver. Porém, certo dia, precisou escrever uma carta para a leoa, mas, por não saber ler e escrever, passou por várias situações frustrantes ao pedir a seus amigos que escrevessem a carta para ele. Seus amigos nunca escreviam o que ele queria, cada um colocava na carta suas vontades e gostos pessoais.

Observou-se que a reação das crianças em relação ao vídeo foi de entusiasmo, curiosidade em saber mais sobre a história. Pois, por meio da fábula contada – em formato de desenho animado – foi despertado o interesse para o tema em questão. **É** por meio de atividades lúdicas que ocorre o desenvolvimento infantil, haja vista a criação de estruturas cognitivas que progridem do simples ao complexo, levando em consideração as experiências prazerosas vivenciadas durante o processo ensino-aprendizagem (SANTOS, 2010).

Após a apresentação do vídeo, os pesquisadores entregaram para as crianças o texto impresso, no qual fizeram a leitura individual e coletiva da referida fábula. Todas leram o texto, primeiramente de forma silenciosa e, em seguida, coletivamente. Algumas crianças leram fluentemente, outras com um pouco mais de dificuldade, mas como estão em processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, entende-se que tais dificuldades podem ser superadas

Na sequência da leitura, foi realizada a interpretação do texto com o uso do jogo do dado, o qual consiste em colocar perguntas sobre o texto em fichas numeradas feitas com papel cartão, conforme a Figura 1. A criança joga o dado e pega a ficha correspondente ao número do dado, lê e responde à pergunta. Nessa atividade, as crianças leram as perguntas e responderam por escrito. Embora cada criança respondesse inicialmente as questões, todas as outras colaboravam com as respostas. Para Solé (1998, p. 64), "[...] a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas [...]".



Figura 1 – Jogo do dado

Fonte: imagem produzida pelos autores.

No momento do jogo, as crianças demonstraram alegria, entusiasmo, animação e interesse em participar da atividade. O comportamento delas corroboram com as ideias de que “[...] ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo;” (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 51). Percebeu-se a entrega das crianças ao jogo, interação e concentração naquilo que estava sendo vivenciado. Elas demonstraram uma excelente compreensão do texto, pois suas respostas às perguntas do texto foram claras e coerentes, conforme Figura 2.

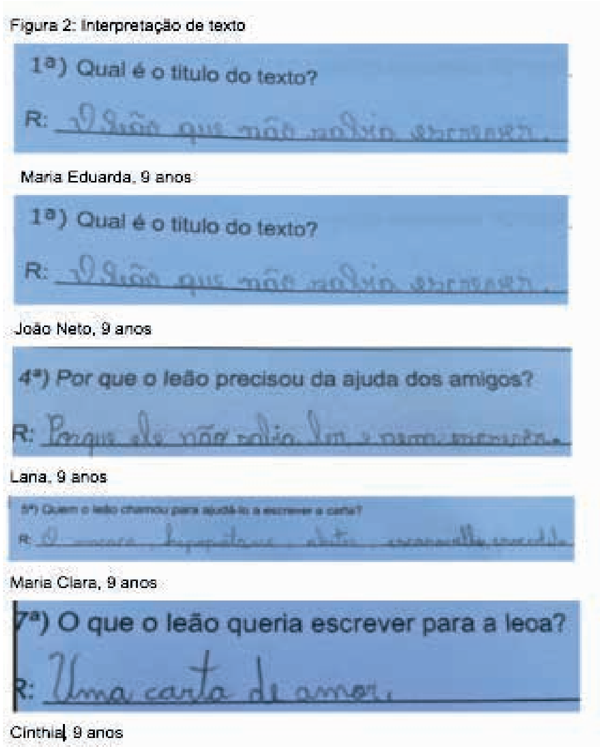


Figura 2 – Interpretação de texto

Fonte: exemplo produzido por um participante.

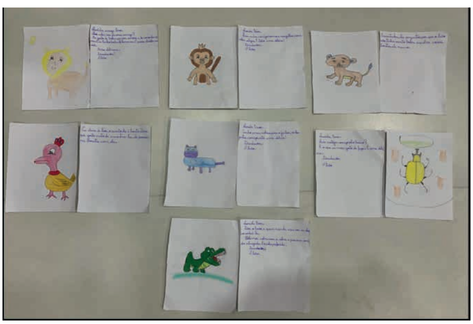
Quando perguntado às crianças a sua opinião sobre a importância de saber ler e escrever, todas reconhecem a relevância do domínio dessas habilidades para sua vida pessoal e social como pode ser observado a seguir:

> *É importante para escrever cartas, textos e nos expressarmos na escrita de textos, frases, poemas, etc.* (Maria Eduarda, 9 anos).
>
> *É bom ler e escrever para dialogarmos com as pessoas***.** (Maria Clara, 9 anos).
>
> *É importante saber para não passarmos vergonha e para sermos alguém quando crescermos***.** (Cínthia, 9 anos).
>
> *Escrever traz conhecimento e é um jeito de se comunicar e se expressar.* (Lana, 9 anos).
>
> *Ler e escrever é muito importante para a nossa vida.* (João Neto, 9 anos).

As crianças indicam a importância de saber ler e escrever, pois, por meio dessas habilidades, é possível estabelecer a comunicação com o outro, escrever vários gêneros textuais e dialogar. Contudo, uma das crianças enfatizou a importância do domínio dessas habilidades para não passar vergonha, o que demonstra o preconceito e a exclusão das pessoas que não sabem ler e escrever. Bagno (2007, p. 40, grifo do autor), em seu

livro Preconceito Linguístico, enfatiza esse aspecto ao dizer que qualquer manifestação linguística que não esteja de acordo com a norma culta "[...] é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, 'errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente [...]"; se uma pessoa não falar e escrever de acordo com o Português padrão, ela é menosprezada pela sociedade.

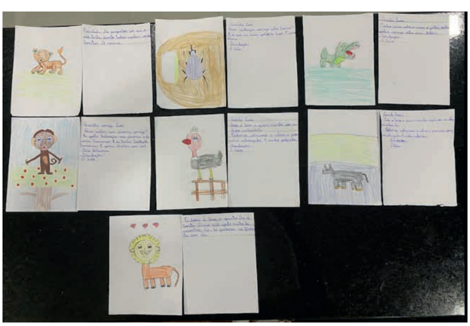
Ainda para trabalhar a compreensão do texto e a escrita foi realizado o jogo da memória literária. Esse jogo tem como objetivo fixar o texto na memória da criança. A atividade consiste em recortar quadradinhos de papel e separá-los em pares. Em cada par, a criança desenha e escreve uma parte da história que se correspondem, por exemplo, desenhar o leão em um pedaço de papel e escrever o trecho da fala do leão no outro pedaço, formando o par. Assim, sucessivamente, até formar o jogo conforme construído pelos participantes da pesquisa (Figuras 3).



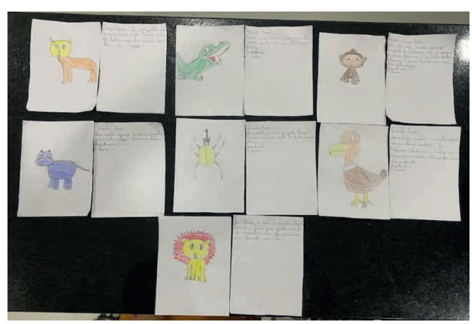
Participante Lana, 9 anos



Participante João Neto, 9 anos



Participante Maria Eduarda, 9 anos



Participante Maria Clara, 9 anos



Participante Cínthia, 9 anos

Figura 3 – Jogo da memória literária – painel dos participantes

Nesse jogo foi possível trabalhar o desenvolvimento da habilidade de escrita das crianças e também exercitar a criatividade, dois aspectos importantes para o desenvolvimento, como defende Almeida (2009, p. 7) ao afirmar que o lúdico "[...] facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil [...]". O jogo facilita a aprendizagem, pois ele envolve a criança, causa bom estado de ânimo, aguça a criatividade e o raciocínio lógico, além de causar uma sensação de bem-estar.

Na fábula *O Leão que não Sabia Escrever* (2002), de Martin Baltschei, o personagem principal, que era o leão, queria escrever uma carta de amor a uma linda leoa. Mas, como se escreve uma carta? Qual sua estrutura e conteúdo? Para responder a esses questionamentos, os pesquisadores apresentaram e explicaram às crianças o gênero textual Carta. É importante as crianças aprenderem a

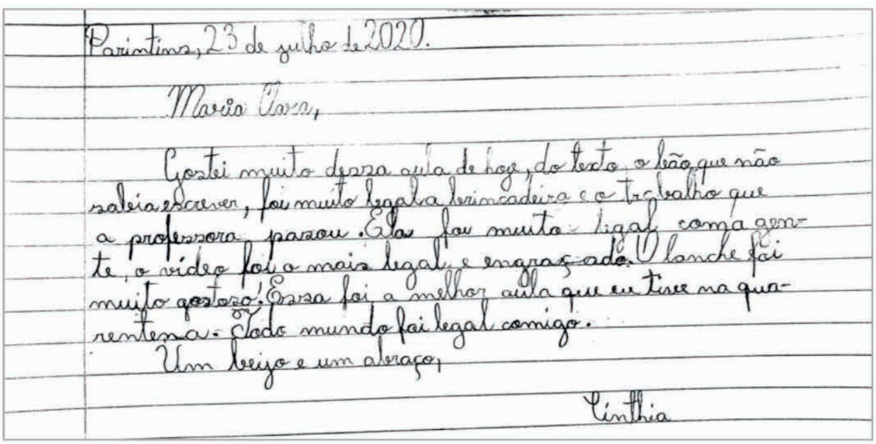
> [...] planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos) [...]. (BRASIL, 2010, p. 119).

Por isso, foi solicitado a elas que escrevessem uma carta endereçada a um colega de classe contando sua experiência de ter participado da oficina. Depois de escreverem, cada uma delas leu a sua própria carta, exercitando dessa forma a leitura e a escrita.

No sentido de identificar as dificuldades dos estudantes no processo de leitura e escrita, fez-se a análise da escrita tanto da interpretação do texto quanto da carta produzida. Assim, foi possível identificar algumas dificuldades consideradas comuns para o 4º ano do Ensino Fundamental, como: uso da vírgula, do u/l, s/ç, s/z, s/c, s/ss e do r. Isso acontece porque, segundo Vieira (2007, p. 20), "[...] mais de uma letra pode representar o mesmo fonema em uma mesma posição [...]" e um som pode ser representado por diferentes letras

de acordo com a posição. Têm-se como exemplo o som de “s” que pode ser representado graficamente pelas letras: “ss, ç, sç, ss, c, sc”. Para exemplificar melhor expõe-se as palavras: “nossa, moça, nasça, passeio, acenar e descendente”. O som de “s” é o mesmo para todas as palavras, porém, a grafia é diferente. Isso pode causar dificuldades para quem está sendo alfabetizado, mas, se devidamente estimulada, a criança vai perceber que existe uma regularidade entre som-letra e vice-versa.

O uso da ludicidade nas práticas de leitura e escrita também foi enfatizado de forma positiva pelas crianças, pois, em suas cartas, fizeram referência ao jogo do dado e também ao vídeo trabalhado na oficina pelos pesquisadores (Figuras 4-8 .



Parintins, 23 de julho de 2020.

Maria Clara,

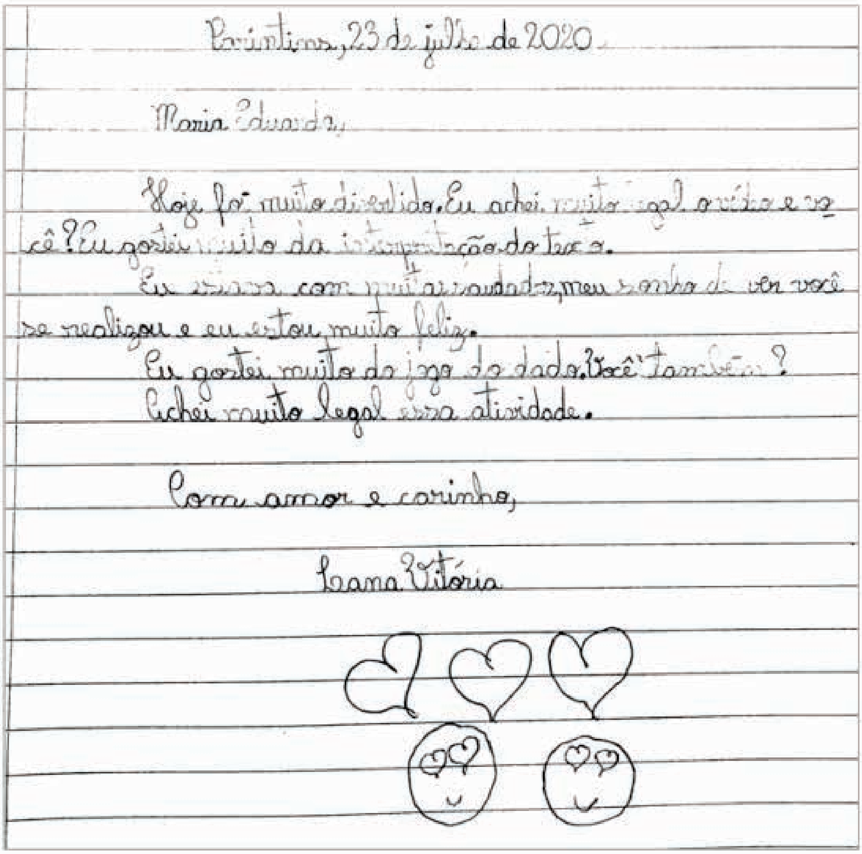
Gostei muito dessa aula de hoje, do texto o leão que não
sabia escrever, foi muito legal a brincadeira e o trabalho que
a professora passou. Ela foi muito legal com a gen-
te, o vídeo foi o mais legal e engraçado. O lanche foi
muito gostoso! Essa foi a melhor aula que eu tive na qua-
rentena. Todo mundo foi legal comigo.

Um beijo e um abraço,

Cínthia

Figura 4 – Carta solicitada aos participantes

Fonte: participante Cínthia, 9 anos.



Parintins, 23 de julho de 2020.

Maria Eduarda,

Hoje foi muito divertido. Eu achei muito legal o vídeo e você? Eu gostei muito da interpretação do texto.

Eu estava com muita saudade, meu sonho de ver você se realizou e eu estou muito feliz.

Eu gostei muito do jogo do dado. Você também?

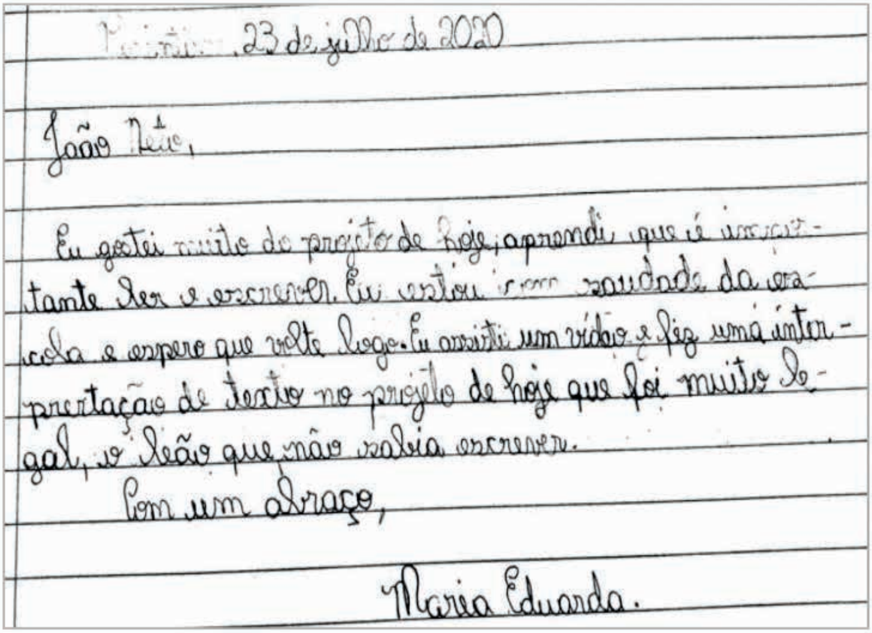
Achei muito legal essa atividade.

Com amor e carinho,

Lana Vitória

Figura 5 – Carta solicitada aos participantes

Fonte: participante Lana, 9 anos.



Parintins, 23 de julho de 2020

João Neto,

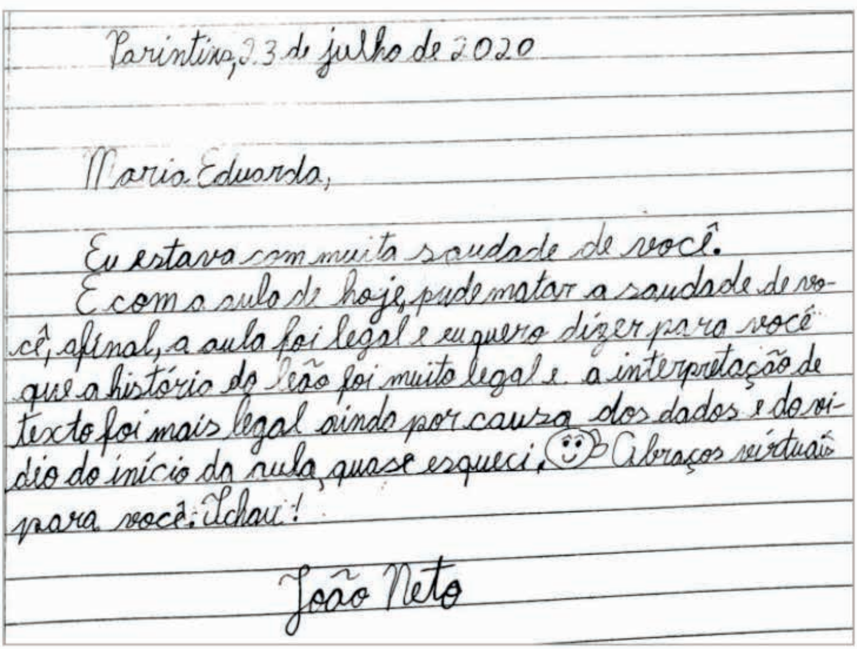
Eu gostei muito do projeto de hoje, aprendi que é importante ler e escrever. Eu estou com saudade da escola e espero que volte logo. Eu assisti um vídeo e fiz uma interpretação de texto no projeto de hoje que foi muito legal, o leão que não sabia escrever.

Com um abraço,

Maria Eduarda.

Figura 6 – Carta solicitada aos participantes

Fonte: participante Maria Eduarda, 9 anos.



Parintins, 23 de julho de 2020

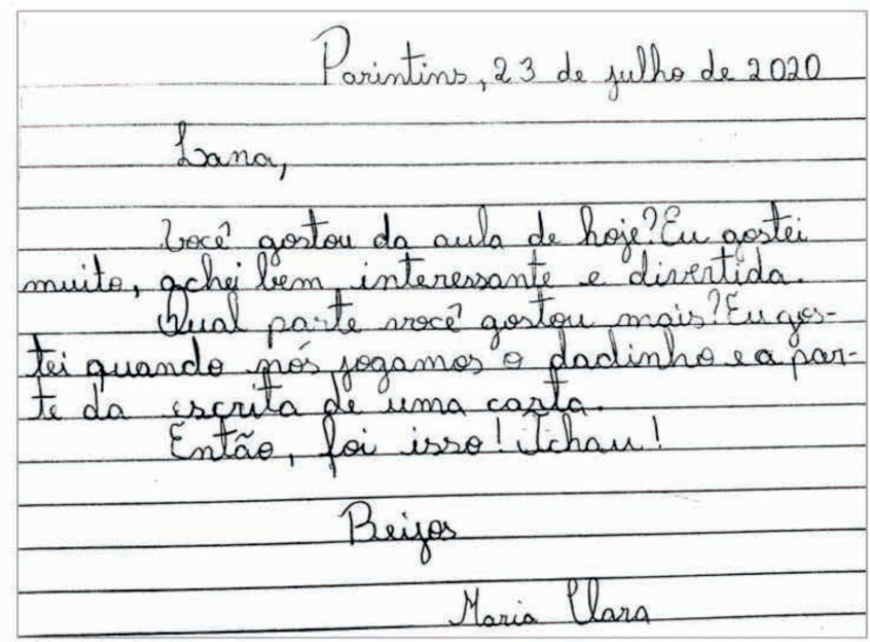
Maria Eduarda,

Eu estava com muita saudade de você.
E com a aula de hoje, pude matar a saudade de você, afinal, a aula foi legal e eu quero dizer para você que a história do leão foi muito legal e a interpretação de texto foi mais legal ainda por causa dos dados e do vídeo do início da aula, quase esqueci, ☺ Abraços virtuais para você. Tchau!

João Neto

Figura 7 – Carta solicitada aos participantes

Fonte: participante João Neto, 9 anos.



Parintins, 23 de julho de 2020

Lana,

Você gostou da aula de hoje? Eu gostei muito, achei bem interessante e divertida.

Qual parte você gostou mais? Eu gostei quando nós jogamos o dadinho e a parte da escrita de uma carta.

Então, foi isso! Tchau!

Beijos

Maria Clara

Figura 8 – Carta solicitada aos participantes

Fonte: participante Maria Clara, 9 anos.

Tendo em vista o papel que a ludicidade desempenha no desenvolvimento pessoal, cultural e social, reconhecendo seu aspecto dinâmico e criativo, é importante o uso da ludicidade no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, pois “É no brincar que se pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral – é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu [...]” (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 45). Contudo, a sensação de plenitude, bem-estar e prazer que o lúdico proporciona torna-se fundamental no processo de ensino-aprendizagem efetivo.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade está presente na vida das pessoas desde o nascimento e, por provocar um estado de espírito que expressa diversos sentimentos como alegria, prazer, bem-estar e inteireza, ela contribui significativamente para o ensino-aprendizagem das crianças. Os aspectos dinâmicos, criativos e interativos que o lúdico proporciona constituem fontes ricas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, uma vez que as crianças costumam se envolver em brincadeiras e jogos coletivos, abrindo-se para as descobertas e os desafios que esses processos exigem dada a sua complexidade

Na realização da oficina com a mediação da ludicidade, foi possível perceber que as crianças apresentaram um bom desempenho na leitura, porém, demonstraram algumas

dificuldades na escrita consideradas comuns para as crianças que estão cursando o 4º ano do Ensino Fundamental até mesmo porque ainda estão em processo de construção da escrita. Essas dificuldades estão relacionadas ao uso da vírgula, do u/l, s/ç, s/z, s/c, s/ss e do r. O trabalho da leitura e da escrita por meio da ludicidade torna o desenvolvimento dessas habilidades mais prazerosas e significativas para as crianças – fato que foi constatado no momento da oficina – pois, elas se mostraram interessadas, motivadas, respondendo de forma positiva a todas as atividades realizadas, como leitura, interpretação e produção textual.

A ludicidade, por ser inerente ao ser humano, desempenha um papel importante na aquisição da leitura e da escrita. Por essa razão, defende-se que ela (a ludicidade) tenha que fazer parte da práxis pedagógica dos professores no cotidiano das salas de aula. Propõe-se que sejam introduzidos no cotidiano da sala de aula atividades e recursos lúdicos, como: jogos, brincadeiras, gincanas, dinâmicas, peças teatrais, palitoche, dedoche, entre outros, tendo em vista o papel transformador que a ludicidade desempenha na vida do ser humano, na certeza de que o professor terá melhor êxito em sua práxis pedagógica ao utilizá-la como mediadora no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Belo Horizonte: Cooperativa do Fitness, 2009. Disponível em: https://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BAGNO, C. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em: https://professorjailton.com.br/novo/biblioteca/preconceito_linguistico_marcos_bagno.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

LEAL, L. A. B.; D'ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/395/236. Acesso em: 20 mar. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And cap3.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

MASSA, M. S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460/2029. Acesso em: 20 mar. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conheciment** : pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ROJAS, J. O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola. **Construir Notícias**, Recife, n. 100, maio/jun. 2018. Não paginado. Disponível em: https://www.construirnoticias.com.br/o-ludico-na-construcao-interdisciplinar-da-aprendizagem-uma-pedagogia-do-afeto-e-da-criatividade-na-escola/. Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTOS, S. C. **A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem**. Orientadora: Marilú Favarin Marin. 2010. 50 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, R. C. **Dificuldades ortográfic** : história de uma intervenção. Orientadora: Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/6537/1/Renata%20Christina%20Vieira_dissertacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAPÍTULO 3

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE UM MUNICÍPIO PAULISTA COMO SUBSÍDIOS PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)

Data de submissão: 12/03/2023 *Data de aceite: 02/05/2023*

Tatiane Vasconcellos dos Santos
UNESP "Júlio de Mesquita Filho" — Faculdade de Filosofia e Ciências
Marília — São Paulo
http://lattes.cnpq.br/9107283281910007
https://orcid.org/0009-0006-7937-4903

Vanessa de Souza Gomes
UNESP "Júlio de Mesquita Filho" — Faculdade de Filosofia e Ciências
Marília — São Paulo
https://orcid.org/0000-0001-7136-2808

Claudia Pereira de Pádua Sabia
UNESP "Júlio de Mesquita Filho" — Faculdade de Filosofia e Ciências.
Professora Assistente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE)
Marília — São Paulo
http://lattes.cnpq.br/6537653618652935
https://orcid.org/0000-0001-8173-6420.

RESUMO: O Ensino Médio (EM) tornou-se alvo frequente das reformas educacionais nas últimas décadas. O objetivo do estudo é identificar as condições de trabalho dos professores nas escolas públicas estaduais de um município do interior do estado de São Paulo como subsídios para a implementação da Reforma do Ensino Médio (EM), a Lei n.º 13.415/2017. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa. A metodologia utilizada foi as pesquisas bibliográfica e documental. Consideramos como insatisfatória as condições de trabalho dos professores, pois 53% possuem contrato temporário, sobrecarga de trabalho de 75% dos professores que possuem entre 50 e 400 ou mais alunos em várias escolas e turnos de trabalho, alta rotatividade de professores nas escolas (72% em torno de dois anos apenas na mesma escola), entre outros aspectos. Destacamos que a Reforma do Ensino Médio com a reorganização curricular sem considerar as condições de trabalho dos professores são insuficientes para a melhoria da qualidade, além de caminhar exatamente da direção oposta pois conforme aponta os autores Mota e Frigotto (2017), Ferreti (2018), Krawczyk e Zan (2022), aprofunda as desigualdades educacionais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Condições de Trabalho dos Professores; Reforma do Ensino Médio; Escolas Públicas Estaduais.

THE WORKING CONDITIONS OF TEACHERS IN PUBLIC HIGH SCHOOLS IN A SÃO PAULO STATE MUNICIPALITY AS SUBSIDIES FOR THE HIGH SCHOOL REFORM (LAW 13.415/2017)

ABSTRACT: High School (HS) has become a frequent target of educational reforms in recent decades. The aim of the study is to identify the working conditions of teachers in state public schools in a municipality in the interior of the state of São Paulo as subsidies for the implementation of the High School Reform (HS), Law No. 13.415/2017. The research was developed in a qualitative approach. The methodology used was bibliographic and documentary research. We consider as unsatisfactory the working conditions of teachers, since 53% have temporary contracts, work overload of 75% of teachers who have between 50 and 400 or more students in several schools and work shifts, high turnover of teachers in schools (72% around two years only in the same school), among other aspects. We emphasize that the High School Reform with the curricular reorganization without considering the teachers' working conditions is insufficient to improve quality, besides going in exactly the opposite direction because, as pointed by the authors Mota and Frigotto (2017), Ferreti (2018), Krawczyk and Zan (2022), it deepens educational and social inequalities.
KEYWORDS: Teacher's working conditions; High School Reform; State Public Schools.

1 | INTRODUÇÃO

A luta por uma educação de qualidade continua assídua, ainda estamos caminhando para encontrar soluções efetivas que possam proporcionar aos estudantes brasileiros de forma equitativa, uma escola que abrace as suas especificidades e ainda ofereça uma formação humana e integral. Nesta caminhada, há várias barreiras que influenciam direta e indiretamente para que o direito à educação dos brasileiros seja efetivado, sendo elas: falta de políticas públicas que olhem para as minorias, baixo investimento por aluno, políticas de financiamento, currículo, condições inadequadas de infraestrutura e condições de trabalho dos professores.

O presente artigo é decorrência de uma iniciação científica que teve como objetivo identificar e avaliar quais são as condições estruturais apresentadas nas escolas públicas estaduais no município de Marília para receber a implementação da Reforma do Ensino Médio (EM), Lei n.º 13.415/2017. Neste estudo apresentamos a segunda parte da pesquisa que contempla as condições de trabalho dos professores desta etapa de ensino no município de Marília. A primeira parte contemplou a infraestrutura das 18 escolas que oferecem Ensino Médio no município estudado.

Recorremos a Krawczyk (2014) que avalia a situação de crise do Ensino Médio. Para a autora citada,

> para se compreender o que acontece no ensino médio é acompanhar o que têm feito as secretarias estaduais de Educação, órgãos que, efetivamente, operam esse nível de ensino. Nelas, o que se observa é que um setor do empresariado assumiu lugar privilegiado na definição de políticas educativas. Naturalmente, isso não impede a presença de tensões e conflitos, contradições

> nas políticas implementadas e, principalmente, na sua concretização no âmbito escolar (KRAWCZYK, 2014, p.25)

Neste contexto apresentado esta etapa de ensino tornou-se alvo frequente das reformas educacionais que vêm trazendo consequências desfavoráveis aos jovens brasileiros. Krawczyk (2014, p.226) afirma também que na busca pela flexibilização da oferta educacional e pela eficiência do sistema educacional, “coexistem a “velha” escola média e novas modalidades de ensino, com diferentes formatos (inclusive no interior de cada modalidade)”.

A mais recente reforma educacional no Ensino Médio, foi a Lei 13.415/2017, assinada em fevereiro de 2017 pelo Presidente Michel Temer e denominada de Reforma do Ensino Médio. Ferretti (2018) informa o objetivo pretendido e os motivos alegados para alteração.

> De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoia-se, para tal, em duas justificativas: • a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; • a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. Como indicam os índices publicados na grande mídia, é correta a avaliação feita pela Lei a respeito da baixa qualidade do Ensino Médio (problema que, no país, não se restringe a essa etapa da educação básica e vem se arrastando por longo tempo). Todavia, a segunda justificativa, que se apresenta com uma forma de resposta à primeira, é equivocada por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, **sem considerar os demais aspectos envolvidos: • infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola**; • ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. (FERRETTI, 2018, p.26-27, grifo nosso)

Portanto, reiteramos a necessidade de considerar os demais aspectos envolvidos para a busca da qualidade de ensino do Ensino Médio, além da reorganização curricular. Na sequência apresentamos a metodologia utilizada, a análise dos dados obtidos e as considerações finais

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa. A metodologia utilizada foi as pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento e seleção dos repositórios (Scielo) e (BDTD). A pesquisa documental utilizou dados disponíveis no Painel Educacional Municipal de Marília (2019) e na Sinopse Estatística da Educação Básica (2021) do INEP.

Os dados foram obtidos das condições de trabalho dos professores de 18 escolas

públicas estaduais de EM, da região urbana do município de Marília, no interior do Estado de São Paulo. Conforme os dados do IBGE, esta cidade contém uma população aproximadamente de 242.249 pessoas, com uma área territorial de 1.170,515 km² (IBGE, 2021).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos alguns indicadores sobre as condições de trabalho dos professores da Rede Estadual Paulista que são os responsáveis pela oferta do EM que consideramos fundamentais para a viabilização dos objetivos pretendidos pela Reforma dessa etapa de ensino.

As transformações nas áreas educacionais, que refletem no trabalho do professor, se modificam mais e mais a cada dia, deixando cada vez maior a complexidade da realização dessa função. Surgem novas tensões frente às próximas incertezas pela frente (SPAZZIANI, 2016). Pensando nisso, as condições de trabalho do docente também devem ser consideradas para implementação da Reforma do EM para ocorrer a alavancagem do aprendizado do aluno.

Atualmente, os professores se encontram em uma situação, onde precisam manter o mínimo de comprometimento para ter uma dedicação profissional, e paralelamente, acabam por receber o dever de ser adaptável ao resultado das condições do trabalho em desenvolvimento e do contexto político.

> Dada a centralidade que ocupam os professores no processo educativo, qualquer proposta de mudança no contexto educacional tem implicações diretas ou indiretas no trabalho docente. Da mesma forma, podemos considerar que as mudanças que afetam a docência também podem ter repercussão direta sobre os processos de aprendizagem. Apesar disso, muitas reformas são realizadas sem qualquer discussão com os docentes e, embora várias delas insistam em seus discursos no protagonismo dos professores nos processos de mudança, não passam de retórica. (OLIVEIRA; JUNIOR, 2016, p. 854)

Qualquer que seja a mudança feita na educação, afeta no trabalho do professor, que por diversas vezes acabam se desgastando física e mentalmente para conseguir obter um resultado significativo nos alunos. Os docentes são convocados a reagir e se adaptar às condições impostas, independente de que tenham uma opinião contrária ao assunto ou de sua qualidade profissional

> A qualidade da docência é determinada não só pela “qualidade” dos professores — embora esta seja claramente fundamental —, mas também pelo ambiente em que esses profissionais atuam. Professores capazes talvez não atinjam seu potencial em contextos que não ofereçam apoio adequado ou desafios, assim como recompensas suficientes. (OCDE, 2006, p. 10)

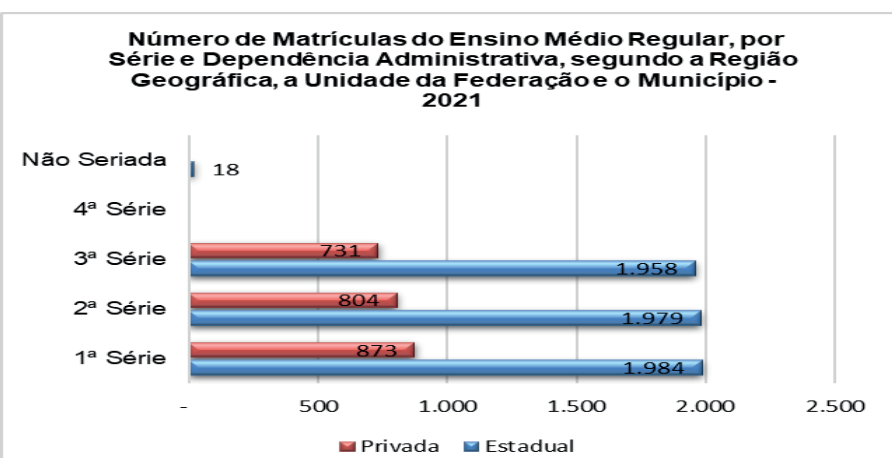
Diariamente têm-se preocupações múltiplas, como obter o êxito escolar de todos os alunos, superlotação de sala (OCDE, 2006), planejamento dos conteúdos a ser expostos,

maneiras de lidar com os problemas sociais que as crianças enfrentam, baixa remuneração (PIOLLI; RODRIGUES, 2017), direção autoritária, bem como dificuldades de sua vida particular, causando um alto nível de estresse e pressão. “São inúmeras e variadas as dificuldades com que os docentes se deparam para responder de forma satisfatória às expectativas depositadas no seu trabalho” (SPAZZIANI, 2016, p. 71).

Raramente as condições de trabalho docente são colocadas como fundamental para a melhoria da qualidade da educação, por isso buscamos dados sobre as escolas e os docentes que atuam nela, para melhor compreensão destas condições. Em seguida, apontaremos elementos pesquisados no Painel Educacional Municipal de Marília (2019) e na Sinopse Estatística da Educação Básica (2021) com informações sobre as instituições presentes na cidade, as matrículas dos alunos, bem como as condições do trabalho dos professores.

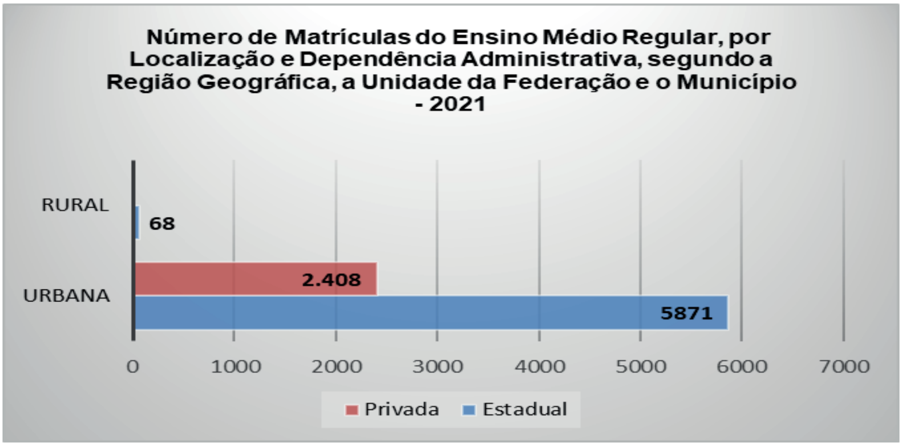
A partir da análise feita através do Painel Educacional Municipal, em relação ao que diz respeito ao EM no município de Marília, têm-se os seguintes dados: 22 escolas da Rede Estadual presentes no município (REM), sendo 18 na zona urbana, 2 localizadas nos distritos de Lácio e Padre Nóbrega e 2 na zona rural. Sendo elas as seguintes instituições:

Conforme a Sinopse Estatística (2019) o número total de matrículas em 2019 foi 5.144, sendo destas, 86 matrículas de estudantes de inclusão e 782 matrículas no que se refere ao tempo integral. Temos 8 escolas sem nenhuma matrícula integral, 8 escolas que possuem até 5% das matrículas em tempo integral, 1 escola com até 20%, e 5 escolas com mais de 70% das matrículas em tempo integral. Destacamos que entre os anos de 2017 e 2019, houve uma redução de 1.521 matrículas nesta etapa de ensino, representando 29,56% a menos no EM em apenas dois anos.



Gráfico

Fonte: Elaboração própria com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2021



Gráfico

Fonte: Elaboração própria com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2021

No gráfico 1 e 2, conforme a Sinopse Estatística (2021), o total de matrículas nesta etapa da Educação Básica no ano de 2021 é de 8.347. Sendo 5.939 matrículas em escolas públicas e 2.408 em escolas privadas, ou seja, 59,45% das matrículas são oferecidas pelo setor público e 40,55% pelo setor privado.

Nas escolas de EM das Redes Públicas e Privadas do município de Marília, a média de alunos varia entre 27 e 30 por turma — acarretando uma sobrecarga aos professores com, por exemplo, quanto mais alunos, maior a quantidade de provas e atividades para correção, — contendo o município de Marília 186 turmas do EM, com 177 concentradas na zona urbana e 9 na zona rural). O percentual de estudantes, em um determinado ano/série, com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a etapa, é de mais ou menos 4% a 6% (BRASIL, 2021).

> O tempo de trabalho dos professores é bastante superior ao tempo oficial que sua jornada de trabalho compreende, o que significa que grande parte do tempo destinado ao trabalho extraclasse não é remunerado, embora sirva para a realização de atividades essenciais para atuação dos professores junto aos alunos. Destacou-se, ainda, que os professores que participaram da pesquisa têm ampliado suas jornadas de trabalho para compensar os baixos salários recebidos, o que se soma ainda ao aumento da demanda de trabalho e à desvalorização docente, conforme relatado pelos professores. (BARBOSA *et al.*, 2021, p. 1.)

Analisando o Nível Socioeconômico (INSE) das escolas (BRASIL, 2019), o nível I das escolas possui o nível socioeconômico mais baixo, enquanto o nível VIII as escolas de nível socioeconômico mais alto. Temos como resultado em relação ao EM da Redes Estadual no município de Marília, instituições escolares presentes apenas no nível IV, V e VI, sendo mais da metade no nível V, que representa os seguintes dados:

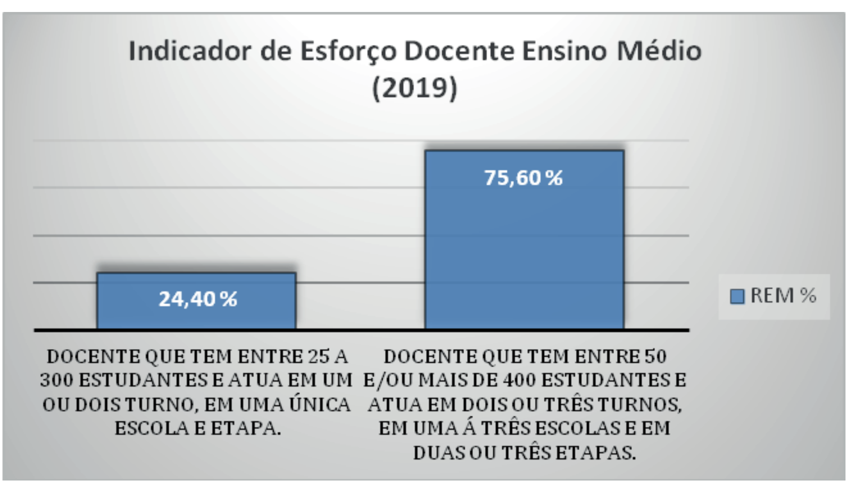
> Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média

nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros. (BRASIL. 2019, p. 11)

Conforme Sinopse Estatística (2021), em relação à cor/raça dos alunos matriculados no EM neste município, o gráfico apresenta que há uma prevalência de alunos declarados brancos, seguidos dos de cor/raça parda, não declarado e amarelo, com um percentual baixo dos declarados pretos ou indígenas. Em sua grande maioria, há um número maior na quantidade de matrículas do sexo masculino.

Em relação à faixa etária dos professores e a sua formação, a Sinopse Estatística (2021) apresenta a prevalência de docentes são os da faixa etária de 30 a 49, com mais de 30%, sendo ainda os de sexo feminino em maior quantidade. Existem professores em faixas etárias diversas, entretanto, há somente 2,90% na faixa etária dos que possuem até 24 anos, ou seja, os que estão no início de sua carreira. É possível analisar que depois dos 49 anos, ocorre uma recaída na quantidade de profissionais das demais fases. Dentre estes 978 educadores do município de Marília, apenas 2% possuem doutorado, 8% mestrado, 16% especialização, 70% com licenciatura e 4% não informado.

No que diz respeito à complexidade de gestão escolar, mais de 80% das escolas possuem um porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos diários, com 2 ou 3 etapas, apresentando EM/Profissional ou a EJA como etapa mais elevada (INEP, 2019).



Gráfico

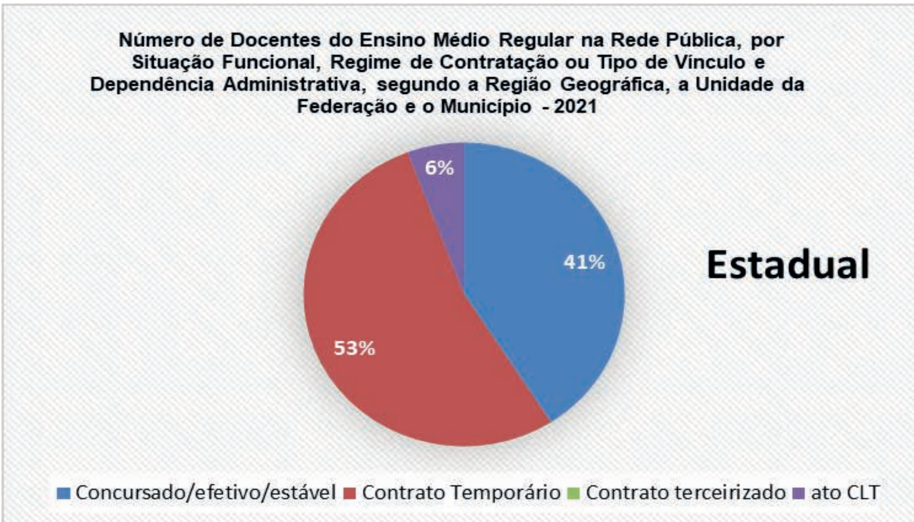
Fonte: Elaborado pelas autoras com base no (INEP) Painel Educacional municipal 2019

As condições de trabalho nestas escolas do município de Marília, como mostra os dados do gráfico 3, indicam que mais de 75% dos docentes possuem entre 50 e 400 ou mais alunos, atuando em mais de uma instituição, turno e etapa. Sendo 40% das disciplinas, ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona e 50% por professores formados na mesma área da disciplina que ministra.

> É necessário considerar que para compor a jornada de trabalho, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, assumem aulas em muitas salas e/ou turmas. Para compor uma jornada integral, com 32 horas semanais de trabalho em sala de aula, o professor de disciplinas com duas aulas semanais por turma deverá assumir aulas em dezesseis turmas diferentes e, em muitas situações, quando não é possível completar a jornada em uma mesma unidade escolar, em diferentes lugares. Se considerada uma média de 35 alunos por turma, haverá 560 alunos por professor, o que significa 560 sujeitos com os quais deverá interagir, 560 provas para corrigir, etc. (BARBOSA ***et al.,*** 2021, p. 10)

Dadas estas condições de trabalho, o tempo médio de permanência de professores em cada escola é extremamente baixo, de acordo com INEP, em um intervalo de 5 anos, 72% dos professores desta etapa apresentam rotatividade em torno dê a cada 2 anos, dificultando assim o desenvolvimento da relação professor-aluno. A alta rotatividade de professores é apontada pelas autoras Sabia, Sordi e Oshiiwa (2021, p. 337) que apresentam que "este aspecto compromete o entendimento do professor sobre o contexto onde a escola está inserida e as demandas da comunidade escolar" e por Bauer, Cassetari e Oliveira (2017) que relatam o comprometimento do trabalho pedagógico e da aprendizagem dos alunos envolvidos.

De acordo com os dados coletados na Sinopse Estatística de 2021, a quantidade de docentes no EM estadual é de 978, estando incluídos os que atuam no EM propedêutico, curso técnico integrado e EM normal/magistério, não somando os de turmas de atividades complementares e AEE. Os números de professores são contabilizados somente uma vez.



Gráfico

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2021

O tipo de vínculo dos profissionais da área da educação é de 53% contrato temporário, 41% concursado, efetivo ou estável, e 6% ato CLT. A maioria dos professores estão em contrato temporário, onde podem não estar recebendo férias, décimo terceiro, não tem direito a seguro desemprego, remuneração somente nos meses de aula, sendo mais baixa que o habitual, causando uma insegurança aos profissionais da educação que possuem menor remuneração que os demais e uma sobrecarga de trabalho pelo número de alunos que possuem em várias escolas e vários turnos. Apoiamos nos autores Sabia, Sordi e Oshiiwa (2021) e Barbosa et al. (2021) para explicitar estas questões.

> A combinação destes aspectos abordados tais como: formação continuada insuficiente, **sobrecarga de trabalho, rotatividade do professor em várias escolas, percentual significativo de contrato temporário e a baixa remuneração dos professores evidenciam as condições objetivas insatisfatórias** nesta Diretoria estudada para o desenvolvimento do trabalho docente. Conforme apresentado, a aprovação da Emenda 95/2016 que congelou os gastos públicos por 20 anos, deve aprofundar a crise de financiamento no setor educacional e precarizar ainda mais as condições objetivas da escola pública. (SABIA; SORDI; OSHIIWA, 2021, p.345, grifo nosso)

> **Todos os entrevistados relataram usar mais tempo que o previsto em sua jornada de trabalho para realizar as tarefas extraclasse**: preparar aulas, provas e atividades; corrigir provas e atividades; pesquisar e estudar temas a serem abordados em aula; preencher diários de classe, fichas, formulários etc. Todas essas atividades são intrínsecas e essenciais para a estruturação e organização didática da aula, importante condição para a aprendizagem dos estudantes. O trabalho em sala de aula entrelaça-se com a preparação prévia do professor e com as atividades posteriores de avaliação e retorno

> aos alunos. Assim, o tempo de ensino integra o tempo de trabalho que, por sua vez, é difícil de ser quantificado, já que não é marcado exclusivamente pelo tempo marcado no relógio ou pelo toque do sinal que indica o início e o término da atividade. (BARBOSA et al., 2021, p, 11, grifo nosso.)

A desvalorização do trabalho do professor tem se agravado significativament ao longo dos anos, bem como a desqualificação do profissional docente, e ainda assim, pouco se tem discutido acerca do problema, para possíveis soluções. A falta de atração ao docente e o descaso do poder público para com esses servidores, deixam ainda mais intensa a vontade, e necessidade desses trabalhadores em desistir. Várias pesquisas vêm apontando a precarização e desvalorização do trabalho docente.

(Barbosa et al., 2021) inclui o excesso de trabalho que extrapola o horário de jornada do professor, sendo o extraclasse não remunerado, colocando na balança os salários baixos, os docentes optam por dobrar a sua jornada, pois a maioria que possuem esse cargo, o tem como principal meio de sustento. Os autores consideram também que em relação às condições de trabalho docente, é necessário que tenhamos um olhar mais cauteloso na rotina das instituições escolares, onde os educadores têm trabalhado em excesso, em jornadas extensas e intensas que abusam do tempo regular de trabalho.

Pelo que pudemos apreender dos dados disponibilizados dos professores do EM do município estudado há insatisfatória condições de trabalho (53% com contrato temporário) que possui menor remuneração que os demais (sem férias, sem 13 salário, remuneração apenas nos meses de aula, entre outros aspectos relacionados), sobrecarga de trabalho (75% dos professores possuem entre 50 e 400 ou mais alunos) em várias escolas e turnos de trabalho, rotatividade alta de professores nas escolas (72% em torno de dois anos apenas na mesma escola). Diante deste contexto, entendemos que a Reforma do EM, com o objetivo de trazer qualidade para esta etapa de ensino, precisa atentar seriamente para as condições de trabalho dos docentes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou constatar quais são as condições de trabalho dos professores das 18 escolas públicas estaduais urbanas do Ensino Médio do município de Marília. Consideramos que alterar a organização curricular como a Reforma do EM propõe sem a disponibilização das condições estruturais (infraestrutura e condições de trabalho docente) não é suficiente para o avanço da qualidade nesta etapa de ensino, ao mesmo tempo que não oportuniza uma formação humana e emancipatória aos jovens. Araújo (2017) descreve o nosso entendimento.

> Muitas vezes, chagados pelos desafios cotidianos de infraestrutura, formação ineficiente ou inexistente, baixos salários, pouca atratividade da carreira, sobrecarga de trabalho, o professor de Ensino Médio se sente desprestigiado, cansado e não raras vezes, parece habituar-se como ao papel de autômato, repetidor de tarefas mecânicas sem reflexão prévia. Assim, hegemonicamente

> a carga horária do professor é voltada para a sala de aula. "Dar aula", entendido quase unicamente como estar diante de uma classe, escrever no quadro, usar o livro didático, corrigir exercícios, cuidar das disciplinas, se torna a principal atribuição do professor na engrenagem funcional da escola. (ARAÚJO, 2017, p. 93)

Além das condições de trabalho dos professores do Ensino Médio insatisfatórias, consideramos que a Reforma do Ensino Médio caminha na direção oposta dos objetivos pretendidos pois conforme aponta os autores Mota e Frigotto (2017), Ferreti (2018), Krawczyk e Zan (2022), aprofunda ainda mais as desigualdades educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. A. **As nossas estórias se encontraram: experiências de docentes do ensino médio: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2017.

BARBOSA, A. *et al*. **Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas.** Educação e Pesquisa., [*s. l.*], v. 47, p. 1 - 20, 26 jul. 2021.

BRASIL. INEP**. Painel Educacional Municipal.** 2019. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&NQU ser=inepdata&NQP assword=Inep2014 &PortalPath=%2Fshared%2FPainel%20Educacional%2F_ portal%2FPainel%20Municipal. Acesso em: 26/06/2022

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.** Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: file:///C:/Users User/Dropbox/PC/Downloads/Nota%20T%C3%A9cnica%20INSE%202019.pdf. Acesso em: 11/03/2023

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC.Presidência da República.Brasília.1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15/02/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017 de 13 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União. Presidência da República. Brasília.2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.Acesso em: 17/02/2022

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística. Inep.2021. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas. Acesso em: 15/02/2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**.Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.CNE/CEB Diário Oficial da União, Brasília, 2018, Seção 1, pp. 21-24, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 02/02/2022.

FERRETTI, C.J. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.32, n.93, p.25-42, 2018.

GOMES, V. S.; SABIA, C. P. P. **Avaliação da Infraestrutura das Escolas Públicas de Ensino Médio do município de Marília como subsídios para a Implementação da Lei 13.415/2017.** Colloquium Humanarum, v. 19, p. 176-200, 2022.

IBGE. **Cidade e Estados**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e estados/sp/marilia.html acesso em: 15/02/2021.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 126, p.21-41, jan./mar. 2014.

KRAWCZYK, N. ZAN, D. (ORS.) **A reforma do ensino médio em São Paulo** [recurso eletrônico] : a continuidade do projeto neoliberal. 1. ed. - Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022.

KUENZER, A.Z. **O Ensino Médio no PNE 2011-2020: superando a década perdida?** Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 122, p.851-877, jul. - set. 2010.

MOTA, V.C; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n° 746/2016(13.415/2017).** Educação & Sociedade. Campinas, v.38, n°.139, p.355-372m abr./junho, 2017.

OECD (2007). **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficaze** . Editora Moderna Ltda., São Paulo, disponível em: https://doi.org/10.1787/9789264065529-pt. Acesso em: 24/05/2022

OLIVEIRA, D.A.; JUNIOR, E.A.P. **Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, ed. 66, p. 852-878, 2016.

PIOLLI, E.; RODRIGUES, D.V. **As mudanças no arcabouço legal e a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo durante o Governo de José Serra – PSDB (2007-2010).** Impulso. Piracicaba, v.27, n.68, p.49-63, jan./abr. 2017.

QEDU. Meritt e Fundação Lemann. **Indicador de Qualidade. Infraestrutura.** Disponível em: https://www.qedu.org.br. Acesso em: 10/12/2021.

SABIA, C. P. P.; SORDI, M. R. L.; OSHIIWA, M. **Avaliação das Condições Objetivas de Trabalho Docente de uma Diretoria de Ensino Paulista e a Luta pela Qualidade da Escola Pública**
In: SORDI; M.R.L.; JURGENSEN, B.D,C,P,; SANTOS, M.H.A. (orgs.) **QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA**: PESPECTIVAS E DESAFIOS.1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, v.1, p. 319-352

SPAZZIANI, M. L. **Profissão de professo . Cenários, tensões e perspectivas.** Editora Unesp. São Paulo, 2016.

A TRAJETÓRIA DO NEGRO NO BRASIL.RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO FEMININO!

Data de aceite: 02/05/2023

Lucimêre De Souza Castro

RESUMO: O presente trabalho possibilitou o estudo sobre a escravidão no Brasil, o racismo, a luta dos negros quilombolas ontem e hoje, percebendo que os quilombos do passado e do presente estão ligados historicamente não apenas pelo processo de escravidão, mas pela questão de resistência. O racismo exclui e segrega e com a mulher não foi diferente, trouxeram várias consequências que as excluiu de vários segmentos da sociedade, aborda-se a participação da mulher negra, deslocando percursos históricos e seu empoderamento frente a uma sociedade marcada pelo preconceito racial.
PALAVRAS-CHAVE: Escravidão, racismo, quilombo, mulheres.

ABSTRACT: The present work enabled the study of slavery in Brazil, racism, the struggle of black quilombolas yesterday and today, realizing that past and present quilombos are historically linked not only by the process of slavery, but by the issue of resistance. Racism excludes and segregates and with women it was no different, they brought several consequences that excluded them from various segments of society, the participation of black women is addressed, shifting historical paths and their empowerment in a society marked by racial prejudice.
KEYWORDS: Slavery, racism, quilombo, women.

1 | CAPÍTULO

1.1 A escravidão no Brasil

A escravidão no Brasil foi uma instituição violenta e desumana que existiu durante mais de 300 ano e foi responsável pela escravidão de indígenas e africanos, a escravidão foi tão cruel e a quantidade de africanos que foram trazidos durante três séculos foi tão grande que a imagem do trabalhador escravo em nosso país associou-se com a cor de pele do africano. Um sintoma evidente do racismo que estava por trás da instituição da escravidão em nosso país.

A escravidão se estabelece no Brasil por volta da década de 1530, quando as primeiras medidas efetivas de colonização

foram implantadas pelos portugueses, no início com os nativos, onde ocorria o escambo na exploração do pau-brasil. A partir de 1534, os portugueses implantaram as capitanias hereditárias, passaram a incentivar o cultivo da cana-de-açúcar e construções de engenhos para produzir o açúcar,porem necessitava de mão de obra para que houvesse produção, encontraram na escravidão a saída para a falta de trabalhadores, era bem mais rentável trazer os negro do que fazer escravizar os índios, pois esses não estavam familiarizados com a ideia de trabalho contínuo para **produção de excedente,** o que fazia parte da cultura europeia. Os jesuítas protegiam os índios pois os tinham como um rebanho em potencial para serem convertidos ao catolicismo.

Em 1570 os jesuítas pressionam a Coroa Portuguesa para proibir a escravidão dos índios o que resulta na lei proibindo a escravidão dos índios, mas a lei não impedia que o índio continuasse a ser tratado como escravo, principalmente em locais que não tinham economia tão prospera, e que a quantidade de africanos enviados era pequena.

Ao longo dos 300 anos de existência do tráfico negreiro, cerca de **4,8 milhões de africanos** foram trazidos para o Brasil, o que significa que o Brasil foi o país que mais recebeu africanos para serem escravizados ao longo de três séculos. Os escravos não aceitavam a escravidão e a violência direcionada a eles, era obrigado a jornada diária de trabalho de 20 horas por dia e o trabalho era pesado e perigoso. A escravidão africana no Brasil é marcada pela resistência e luta dos africanos que sempre estavam fugindo para conquistarem sua liberdade.

O Brasil foi o último país do continente americano a abolir o trabalho escravo e isso ocorreu por meio da Lei Áurea, aprovada pelo Senado e assinada pela princesa Isabel, em **13 de maio de 1888**. O fim da escravidão no Brasil **não foi por um ato de bondade** da monarquia brasileira, **mas foi uma conquista realizada por meio do engajamento popular e da resistência dos escravos.**

O movimento abolicionista ganhou força na sociedade na década de 1870, na medida em que o movimento ganhava força, diversas associações em defesa da causa começaram a surgir no país, e suas formas de luta contra a escravidão foram variadas.

As teorias raciais europeias como o evolucionismo, o positivismo, o naturalismo, o social darwinismo, começam a difundir-se a partir dos anos de 1870. Estas teorias passaram por adaptações, sendo atualizadas de acordo com o contexto político e social brasileiro, ou seja, os intelectuais da época aproveitavam o que imaginavam combinar com o país e descartaram o que, de acordo com Schwarcz, era problemático para a construção de uma argumentação racial sobre a nação.

As teorias raciais de então, se transformam em um argumento de sucesso para o estabelecimento de critérios diferenciadores de cidadania, bem como meio de pensar um projeto civilizatório para o país, além de legitimaram as diferenças sociais da antiga ordem escravocrata.

Discutir sobre a questão da escravidão no Brasil traz à tona não apenas questões

históricas ligadas ao processo de colonização no Brasil, mas acima de tudo a necessidade de se debater também sobre a segregação racial a partir do espaço geográfico em nosso país. Obviamente, depois da promulgação da Lei 10.639/03, que tornam obrigatórios o ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente em nosso país, muitos assuntos ligados a esta temática começaram a ser refletidos com mais ênfase, mesmo que ainda se tenha um longo caminho de debates e encaminhamentos.

Nos anos 1960, a retomada da luta social mundial, a revolução anticolonial, a crescente crise da hegemonia stalinista sobre as ciências sociais marxistas, etc., ensejaram um rico debate sobre a multiplicidade dos modos de produção na história da humanidade, que superou definitivamente a vulgata marxista dos cinco estágios históricos necessários – comunismo primitivo, escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo –, abrindo caminha para a superação da falsa disjuntiva feudalismo/capitalismo sobre o passado colonial brasileiro. No Brasil, em meados dos anos 1970, retomou a luta democrática e sindical, com ápice nas mobilizações operárias e classistas de 1979, verdadeiro Ano Vermelho. Em 1973, o historiador Ciro Flamarion Cardoso, sinteticamente e, em 1978, o militante comunista Jacob Gorender, sistematicamente, definiram a escravidão como modo de produção historicamente novo e base da formação social brasileira, impulsionando fortemente as pesquisas sobre a determinação da história pré-Abolição do Brasil pelo trabalhador escravizado

Para Santos (2009), a abordagem dos assuntos ligados à África e sua herança no Brasil sempre vivenciou um ocultamento e invisibilidade fruto de uma academia essencialmente etnocêntrica, postura esta que necessita ser urgentemente revista. Por isto, pode-se dizer que há uma grande necessidade de se refletir e rever posturas em relação a esta temática, alargando o olhar sobre as relações raciais circunscritas também ao espaço territorial.

A proposta da resistência do trabalhador escravizado como produto da ruptura do pacto escravista, estabelecido entre o escravizador e o escravizado, sobretudo inconsciente e implícita, fora apresentada e sistematizada por Gilberto Freyre, nos anos 1930, em Casa-grande & senzala e Sobrados e mocambos, quando propusera: “Quando os brancos fracassaram como pais sociais de seus escravos negros para os tratarem como simples animais de almanjarra, de eito ou de tração […] é que muitos dos negros os renegavam”. Agora, essa visão, recuperada, assume o caráter de uma negociação mais e mais consciente e explicita.

O Brasil é um país rico em diversidade cultural. Consequências de uma colonização construída por diversos povos que aqui se integraram trazendo juntamente com suas esperanças e planos, o seu patrimônio cultura. Nosso povo adotou essas culturas em sua bagagem cultural, na música, na religião, no modo de falar. Pode-se defini , em nível de Brasil, que a cultura que cerca seus habitantes é uma herança social provinda dos portugueses, italianos, espanhóis, índios e negros. Sobretudo os últimos deixaram

sua cultura evidente principalmente considerando sua trajetória pelo Brasil, sua história carregada de sofrimentos e preconceitos que se perpetuam, ao lado da cultura, até os dias de hoje. A história do negro no Brasil, contada nas escolas, em sua maioria, vale-se de descrever o período da escravidão e os horrores do caminho percorrido, e menciona superficialmente a cultura afro-brasileira e a tradição negra.

Araújo definiu

> Penso, por fim, na ambiguidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consome os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens. E penso também em como, em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inumeráveis injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para incorporar-se à cultura brasileira. Uma cultura que guarda, através de sua história, um rastro profundo de negros africanos e brasileiros, mulatos e cafuzos, construtores silenciosos de nossa identidade. E não se pode dizer que não houve afetividade ou cumplicidade nessa relação. A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor, em todos os momentos da nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte da nossa história. Uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial. (ARAUJO. 2007, p.5)

1.2 O racismo no Brasil

Entender como nasceram os pilares do racismo no Brasil é uma tarefa que exige muita pesquisa e reflexão. E reconhecer estes mecanismos realizados por meio da utilização do território é algo que nos faz compreender mais ainda as profundas marcas deixadas pelo processo de escravidão no Brasil. Compreende-se assim, que infelizmente tais prejuízos afetaram e continuam afetando a maioria do povo brasileiro,entendendo que a essência ideológica,a política econômica e a pregação religiosa oprimiu não apenas os corpos e mentes do negro transformado em escravo, mas construiu principalmente a ideia de justificação da inferioridade racial

Neste sentido, é interessante notar que durante muito tempo a historiografia oficia realizou um perfeito apagamento da nossa história em relação aos quilombos. De fato, ainda há muito que pesquisar e divulgar em toda a sociedade, principalmente no ambiente escolar. Hoje, presentes por todo o Brasil, vemos surgir comunidades negras rurais e remanescentes de quilombos. No entanto se pergunta qual é a visibilidade e importância dada pela sociedade a estes espaços de resistência e de que maneira estudar sobre esta questão nos ajuda a compreender melhor nossa identidade.

A investigação do meu projeto teve como ponto de partida a pesquisa bibliográfic e evidenciar nas trajetórias de vidas das artesãs associados ao contexto sociocultural da localidade, as políticas culturais do letramento das mulheres negras que cresceram entre as matas, os rios e mangues, as areias claras da praia ponteada por coqueirais, as águas

mansas do mar esmeralda, fazendo o trançado com as técnicas indígenas que aprenderam com mães, avós ou vizinhas na comunidade de Porto de Sauípe, seu conhecimento e suas práticas sociais de letramento escolar adquiridos para poder entender a dinâmica da cooperativa os cursos ofertados para diversificar a qualidade das peças feitas, como resultado de uma resistência a lutas pela sobrevivência que as tornam empoderadas.

A memória curta compreende o esquecimento como processo; ela não se confunde com o instante, mas com o rizoma coletivo, temporal e nervoso. A memória longa (família, raça, sociedade ou civilização) decalca e traduz, mas o que ela traduz continua a agir nela, à distância, a contratempo, intempestivamente, não instantaneamente (GILLES DELEUZE, 1995).

Seguindo, ainda numa perspectiva da inserção dos saberes locais e efetivamente nas práticas sociais pode-se passear pelas histórias de pescadores, de marisqueiras, assim como, a capoeira, e os festejos religiosos tão presentes nesta comunidade litorânea e turística. A cultura indígena permeia através do saber intrínseco da arte manual ativa nas mãos das artesãs da comunidade que passa de geração a geração e transita no convívio permanente do contexto familiar. Assim como as transformações da palha nas mãos das artesãs foram dando vida a diferentes tecidos multicoloridos, transformei também meu olhar que antes era apenas de expectadora, que vislumbra o encantamento do "novo" para também despertar o sentido transformador da pesquisa que inquieta o sujeito cognoscente ao encontro do objeto.

Tomando como base os estudos de Brian Street (2015) sobre os letramentos sociais é importante discutir as consequências reais do letramento para grupos e sociedades. Street (2015) assume uma perspectiva etnográfica, se distanciando do modelo autônomo de letramento para apreender a escrita na condição de práticas sociais plurais, ideológicas e culturais, revestidas de caráter local e específico. É nesta perspectiva que o conceito de letramento ideológico discute práticas de leitura e escrita socialmente construídas, atreladas a outros modos de conhecimento, saberes, identidades de ser e estar nas práticas sociais e em contextos particulares (AUREA DA SILVA, 2019)

As práticas sociais de determinados grupos devem ser analisadas a partir das suas funções e da própria concepção que os agentes de letramento lhes atribuem. No entanto, os programas de letramento, baseados em algumas concepções equivocadas, consideram esses grupos como analfabetos "passivos" e "atrasados". Essa concepção errônea está diretamente associada à teoria da "grande divisão", segundo Street (2015), em dois grupos: "letrados" e "iletrados". (AUREA DA SILVA, 2019).

Os feminismos negros emergem no contexto da perspectiva do feminismo da diferença interseccional, chamando atenção para se perceber o entrecruzamento de gênero, raça, classe, sexualidade, como elemento representativo que marcam as diferenças nas experiências das mulheres negras. (LICIA MARIA DE LIMA BARBOSA, 2013)

1.3 O lugar do negro remanescente de quilombos nas lutas do séc. XXI.

Ao nos questionarmos sobre o lugar do negro no século XXI, é sempre importante reconhecermos que a nossa realidade ainda mostra que ainda há muito para se lutar por cidadania efetiva para todas as pessoas no nosso país. Segundo Gomes In:PinsKy e Pinsky (2012), nos diz que o processo de colonização e toda a experiência histórica com a escravidão deixou enormes dívidas, que seria na verdade a aquisição da cidadania plena.

Neste contexto, ao que se discute, é possível perceber que a herança deixada pelas políticas públicas desde o período colonial é justamente a dificuldade de estabelecimento da autonomia econômica e de infraestrutura desses locais, assim como a precariedade de serviços essenciais como a saúde,a educação, a segurança e principalmente o incentivo às atividades culturais dessas populações..

Desse modo, o protesto social advindo desses locais indica a necessidade de se olhar para essas localidades como territórios de resistência, assim como locais que reivindicam ações mais intensas não apenas no sentido de reconhecimento da igualdade de direitos em relações a outros espaços de identidade.

Neste caso, o protesto histórico do escravo, as suas lutas pelo direito ao uso da terra, as gestações do mundo rural indicam a necessidade de enxerga-lo como o embrião das reinvindicações atuais, ou seja, se antes a constituição de um quilombo simbolizava a negação do regime escravocrata, atualmente estes territórios simbolizam a manutenção deste mesmo discurso no sentido de luta por justiça social. Ainda segundo este autor, pode-se dizer que pensar na posse negra da terra é também se discutir sobre a Reforma Agrária e articulá-la com os movimentos sociais.

Por se tratar de uma questão nacional que precisa urgentemente ser discutida a partir das experiências do cativeiro e da emancipação dos negros, é importante compreender que a luta pela posse da terra pelo viés étnico nos ajuda a recuperar todo um momento histórico reconstruindo-o em suas dimensões culturais relativas, entendendo que a sociedade brasileira foi estabelecida ao longo dos anos sob a égide da desigualdade. Ao reconstruir esse passado temos a completa ideia de que é importante que se lute pelo fi dessas desigualdades, oriunda da falta de políticas públicas eficazes com relação aos ex-escravos e que infelizmente foi herdado por grande parte de seus descendentes.

Santos (2009), ao tratar do racismo através do território, indica que ainda é necessário mais pesquisas sobre estes territórios em nosso país, para que se tenha informações mais sistematizadas de suas especificidades e demandas, entendendo que quando falamos em quilombos não estamos nos referindo a algo do passado,mas de um patrimônio territorial e cultural inestimável que podem nos fornecer entre outras coisas informações importantíssimas sobre nossa identidade.Com isso, este autor enfatiza a grande necessidade de ampliação dos conhecimentos sobre a situação concreta dos quilombos,tanto em relação ao seu território e demandas.O autor também indica a

necessidade de se demarcar essas localidade no sentido de que as mesmas não deixem de existir e sejam efetivamente preservadas. Esse contexto, só poderia acontecer com a adoção de políticas eficientes pontuais e não episódicas. Lembrando de fato que o negro e sua história precisam devidamente integrados no Brasil.

2 | CAPÍTULO

2.4 Mulher escravizada - presente e futuro empoderado

Com a invasão dos saqueadores que tinham o objetivo de capturar as mulheres para serem vendidas para traficantes e serem levadas para a costa do Oceano Atlântico. As mulheres eram retiradas de suas tribos da África e colocadas em navios para um novo destino, e durante essa viagem precária, várias mulheres negras ficavam amontoadas nos porões sem higiene, sem alimentação adequada, submetidas a condição sub-humana,ficaram doentes e desnutridas, algumas gravidas morriam de parto durante a viagem, chegavam ao destino final doentes e muitas morriam dias após a chegada, as que sobreviviam era preciso se recuperar para a nova realidade que as esperavam, a partir daquele momento elas deixam de ser humanas e passam a ser uma simples mercadoria á ser vendida para gerar lucro. Após a venda elas não tem mais nomes, pois o seu nome era trocado para cortar qualquer vestígio com o passado, não possuem mais religiões, crenças, cultura, costumes e ritos, tudo lhe foi retirado. Mas a rebeldia, liderança e o empoderamento já estava no sangue da negra, faziam das negras uma mulher valente, mesmo sendo proibidas de adorar seus deuses elas os faziam, não deixaram de fazer suas crenças nem de reverenciar os seus deuses.Foram obrigadas a falar o português e cultuar o catolicismo, e o faziam de maneira a fazer vínculos com seus deuses africanos.

No campo da religião, há um grande mito sobre a forma que os africanos influenciara a religiosidade e a maneira como cultuam seus deuses. Algumas religiões mais conhecidas são o islamismo, o calundu, o candomblé e a umbanda (originalmente brasileira). O islamismo chegou ao Brasil com os negros no século XIX. Os africanos islâmicos eram conhecidos por malês e utilizavam como símbolos de sua religião os amuletos com orações, com o objetivo de lhes proteger do mal (MACIEL, BONFIM, GREGÓRIO, 2017).

As mulheres escrevas foram levadas para as senzalas, mas os senhores de engenhos optavam por mantê-las na casa grande para efetuar os serviços domésticos, e ate mesmo serviam de amas de leite, cuidavam das crianças das sinhás, as escolhidas para essa função se tornavam superiores as demais negras pelo fato de amamentar os filhos dos senhores, mas a figura de ser inferior era sempre falava pelos seus senhores, muitas faziam o papel de amante de seus senhores.

Quando se tratava de mulher, os seios eram bem examinados, pois poderia vir a servir como ama de leite e bem assim as nádegas. Tinha-se interesse em negras do traseiro grande, bem servido de carnes, porque isso era – diziam – indício de força, saúde

e qualidade de boa parideira, capaz de dar novos escravos ao senhor. (MACEDO, 1974, p. 32)

A escrava sofria em vários âmbitos, as formas de trabalho variavam de acordo ao local onde viviam. Na zona rural trabalhavam na lavoura e na casa grande, na zona urbana, além dos afazeres domésticos eram obrigadas a venderem alimentos para gerar lucro para a família.

A rebeldia e a resistência já eram notórias nas negras e elas usavam para viver e sobreviver, as mulheres se recusavam a falar somente o português pois continuavam a falar o dialeto africano como forma de insultar os senhos, deixando claro a resistência linguística.

Após a promulgação da Lei Áurea as mulheres negras ocuparam as atividades domésticas da casa dos senhores em troca de uma renda que mal dava para o sustento familiar, outras vendiam suas comidas, lavavam roupas, faziam seus quitutes e vendiam, para aquelas que não possuíam outras formas de trabalho tornaram-se prostitutas, e continuavam sofrendo agressões domésticas, verbais e sexuais.

Por outro lado, a tão famosa Lei Áurea assinada pela princesa Isabel não significo a igualdade em termos de inclusão e cidadania para negros e ex-escravos, ainda que as diferenças não fossem registradas pela legislação, pelos códigos e regulamentos institucionais de maneira geral a partir dessa data. Para muitos negros, pardos e outros, o lugar social marcado inicialmente pela escravidão não seria modificado em pouco mais de um século e algumas gerações (ALMEIDA, 2006, p.38).

3 | CONSIDERAÇOES FINAIS

O presente trabalho possibilitou o estudo sobre a escravidão no Brasil, o racismo que exclui e segrega, o lugar do negro quilombola pela questão de resistência, antes o desafio era construir uma África dentro do Brasil longe da escravidão, hoje o grande desafi seria a luta contra o apagamento destas memórias, ser remanescente de quilombola é estar inserido num processo de legitimação e visibilidade positiva do afrodescendente entendendo que a reparação é a palavra de ordem e que é sumamente importante reconhecer os quilombos como expressão de resistência ao escravismo e principalmente ao racismo.

Revisitar o passado quilombola,significa reconhecer que esta história precisa ser visível de forma mais consistente na historiografia brasileira, ou seja, a atitude de apagamento não nos traz nada positivo, ao contrário escamoteia as raízes das práticas nefastas de racismo e legitimação e manutenção das desigualdades.Isto significa também colocar a identidade negra afrodescendente no centro de debates, evidenciando que o racismo a partir do território indicou a forte necessidade também das leites indicarem o lugar do “nós” e do “eles”, interferindo também na construção de relações sociais baseadas

num estigma negativo em relação ao negro.

Nesta trajetória de lutas se reconhecer como quilombola é reconhecer e reconstruir uma consciência que leva a reflexão e a ação onde espaços múltiplos de convivência seja de fato a tônica da sociedade brasileira, que se valorize e se perceba a valiosa parcela significativa da sociedade que precisa ser vista como significativa e representativa para a sociedade. Ser quilombola significa ser livre e ser forte

A mulher negra foi inviabilizada durante vários períodos da história. Se manteve esquecidas durante anos nos livros da história, o seu apagamento perante a sociedade levou a mulher negra a explorar outros meios para serem ouvidas e enxergadas, assim surge os movimentos feministas, ajudando a sobreviver a esse modelo determinado pelos colonizadores como certos, sempre ouviram o que era certo e o que era errado, vários anos de submissão por um modelo europeu, hoje a mulher negra é livre faz o que tem vontade.

A desigualdade de raças não deixou de afetar diretamente as mulheres no mercado de trabalho, ainda uma parte das mulheres negras encontra-se alocadas no trabalho com baixos salários e ocupação restritos para elas, são minorias nos cargos de gerencias, direções e políticos, os salários são inferiores aos dos homens, mesmo efetuando a mesma função. Mudanças ocorrem e chegamos a um governo que valoriza as mulheres negras e deu voz a essas mulheres com a escolha para ministra da Igualdade Racial do Brasil uma mulher negra nascida na periferia.

Disse a ministra Anielle Franco: “Não podemos ignorar ou subestimar o fato de que a raça e a etnia são determinantes para a desigualdade de oportunidade no brasil em todos os âmbitos da vida. Pessoas negras estão sub-representadas nos espaços do poder e, em contrapartida, somos as que mais estamos no espaço de estigmatização e vulnerabilidade”

A mulher negra traz consigo uma marca de luta, determinação, perseverança, é preciso um novo olhar, para que se possa enfrentar essa realidade.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, Ângela B; SITO, Luanda Rejane Soares. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.) Significados e ressignificações do letramento desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016.

STREET, Brian. Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

PEREIRA, Áurea da Silva. Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho. Tese. Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2014.

PEREIRA, Áurea da Silva Letramentos, empoderamento e aprendizagens / Aurea da Silva Pereira. – Campinas : Mercado de Letras, 2018.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Raça e gênero: entrelaces racistas versus afirmação identitária negra. Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL, ano 1, n. 1, p. 106-115, mar.-jul. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.p

COPARTT - Cooperativa de Artesanato do Trançado Tupinambá

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinamb%C3%A1_de_Oliven%C3%A7a

ABA. 1994. Documentos do Grupo de Trabalho sobre as comunidades Negras Rurais Em Boletim Informativo NUER, n.1.

ALMEIDA, Alfredo W. B de. **Quilombos: sematologia face a novas identidades**. In SMDDH; CCN. (Org.) Frechal Terra de Preto: **Quilombo reconhecido como Reserva Extrativista.** São Luís, 1996 p. 11-19

____________ **Os Quilombos e as Novas Etnias**. In: O´Dwyer, Eliana C. (Org) **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro. FGV, 2002 p.83-108.

____________ **Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. In: erras de Quilombo, terras indígenas, "babaçuais livres", "castanhais do povo", faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. Coleção "Tradição & Ordenamento Jurídico". Vol.2. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PPGSCA-UFAM, Fundação Ford). Manaus, 2006 p. 101-132.

ALENCASTRO, Felipe. África, números do tráfico atlântico. In.: SCH ARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 60

ALONSO, Sara. Cap. 1 **Um exercício reflexivo da produção temática dos remanescentes comunidades de quilombo**. In: Fazendo a Unidade: uma Perspectiva comparativa na construção de Itamoari e Jamary como quilombos. 2004. Tese de Doutorado emAntropologia Social, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. p. 43-93

ARRUTI, José Maurício A.P**. A Emergência dos 'Remanescentes': notas para o dialogo entre indígenas e quilombolas.** In: MANA 3(2), 1997. p7-38

____________ **O quilombo conceitual: para uma sociologia do artigo 68 do ADCT**. In: Texto para discussão: Projeto Egbé – Territórios negros (KOINONIA), 2003.

____________ **Mocambo: Antropologia e história do processo de formação quilombola.** Bauru-São Paulo Edusc, 2006.

BRASIL**. Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto Presidencial 3551/2000 de 04 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.http://www.cultura.gov.br/legislacao/decretos/index.html

https://quilombos.wordpress.com/bibliografia

CARVALHO. José Jorge. **O quilombo do Rio das Rãs: história, tradição e lutas.** Salvador: EDUFBA, 1996.

CHIAVENATO,Júlio José.**O negro no Brasil:da senzala** á **abolição**,São Paulo:Moderna,1999.

GOMES, Arilson dos Santos (2007). ***Ideias negras em movimento: da Frente Negra ao Congresso Nacional do Negro de Porto Alegre*** (Florianópolis: III Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2007http://www.labhstc.ufsc.br/programa2007.htm!

GOMES,Flavio dos Santos.**De olho em Zumbi dos Palmares:História,símbolos e memória socia**l,São Paulo:Claroenigma,2016.

Gomes EKathiusy da Silva, ESCRAVIDÃO, ESCRAVIZADAS E A FAMÍLIA ESCRAVA: MULHER NEGRA NA FORMAÇÃO DA FAMÍLIA ESCRAVA.

GENNARI.Emilio.**Em busca da liberdade:Traços das lutas escravas no Brasil,**SãoPaulo:Expressão Polpular,2011.

GIACOMINI, Sonia Maria. Mulher e Escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Petrópolis, vozes, 1988.

HANCHARD, Michael George (2001**). Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988**) (Rio de Janeiro: Eduerj). ISBN 8575110020.

MOURA, Clóvis (1989). **História do negro brasileiro** (São Paulo: Ática). ISBN 8508034520.

MATTOS,Regiane Augusto.**História e cultura afro-brasileira**,São Paulo:Contexto,2012.

MARY, Piore Del. Mulheres no Brasil Colonial. São Paulo: Contexto, 2000 Artigo.

MARIO,MAESTRI, A Reabilitação Historiográfica da Escravidão: Determinação, Autonomia, Totalidade e Parcialidade na História P.4,5, 8

NASCIMENTO, Abdias (org.) (1982). **O Negro revoltado,**Rio de Janeiro: Nova Fronteira).

PERREIRA, Bergman de Paula. DE escravas a empregadas domesticas – a dimensão social e o “lugar das mulheres negras no pós – abolição”, pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

“SCHWARTZ, Stuart B. Escravidão indígena e o início da escravidão africana. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 216. p.219, p.222

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. Brasil: Uma Biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 93.

|7| GRINBERG, Keila. Castigos físicos e legislação. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 145.”

Schwarcz, Lilia Moritz, *Espetáculos das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

A QUÍMICA COMO UMA CIÊNCIA NATURAL E O UNIVERSO A NOSSA VOLTA

Data de submissão: 09/03/2023 *Data de aceite: 02/05/2023*

Ricardo Francischetti Jacob
Etec Trajano Camargo, Limeira – SP;
Colégio Acadêmico – COC, Limeira – SP;
ISCA Faculdades, Limeira – SP
http://lattes.cnpq.br/1553804692729843

Sérgio Delbianco Filho
Etec Trajano Camargo, Limeira – SP
http://lattes.cnpq.br/2931793689846209

RESUMO: As Ciências Naturais, hoje chamadas de Ciências da Terra e Suas Tecnologias, sempre foram tratadas pela comunidade estudantil como um desafio quase intransponível, somente os gênios conseguiam travar duras batalhas e vencê-las. Voltando um pouco no tempo, os desenhos animados ou seriados de televisão sempre que mostravam um personagem que porventura fosse um cientista, esse normalmente era descabelado e invariavelmente estava tentando explodir alguma coisa ou fazendo algum tipo de maldade. A criança ao entrar na escola é como uma pedra bruta e precisa ser lapidada. A Matemática e as chamadas Ciências Físicas e Biológicas fazem parte do conhecimento da criança, porém, no quesito matemática, fazer contas, é considerado muito difícil, além de que em um sistema de progressão continuada, saber ou não saber parece que pouco importa, dados do PISA comprovam esse fenômeno. Associado a esse sistema social viciado, mídia/escola, e com uma série de informações irrelevantes, a criança vai crescendo, tornando-se adolescente, sem ter a percepção de que seu dia a dia é envolto pelas Ciências, que a muito deixou de ser simplesmente ciências naturais e tornou-se também tecnologia. No tocante a Química, que apresenta uma linguagem própria, com símbolos, fórmulas, equações de reações e ferramentas matemáticas, este adolescente vê-se imerso a instalação do caos, pois na base do processo de ensino/aprendizagem por ele vivido, não foi preparado para essa complexidade. Com o objetivo de mostrar que as Ciências da Terra, em especial, que a Química não é algo impossível, os estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio foram conduzidos a realizarem palestras e oficinas com crianças do Ensino Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados foram surpreendentes, os estudantes puderam conhecer diferentes realidades, além de se deslumbrarem com tanta curiosidade despertada por aquelas

crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Ciências da Terra, Química, comunidade, oficinas e palestras, informações da mídia.

CHEMISTRY AS A NATURAL SCIENCE AND THE UNIVERSE AROUND US

ABSTRACT: The Natural Sciences, today called Earth Sciences and Their Technologies, have always been treated by the student community as an almost insurmountable challenge, only the geniuses were able to keep up with hardships and overcome them. Turning a little bit, cartoons or television series always showing a character who happened to be a scientist, were usually disheveled and he invariably tried to blow something up or do some kind of evil. The child entering school is like a rough stone and needs to be cut. Mathematics and the so-called Physicaland Biological Sciences are part of the child's knowledge, however, when it comes to math, counting is considered very difficult, and in a system of continuous progression, knowing or parent not knowing how to import into PISA poece prove this phenomenon. By associating them with the vicious social system, media / school, and with a series of irrelevant information, a child grows up, returning to adolescence, without having the perception that his daily life is surrounded by Sciences, which the much-neglected simply natural sciences and also become technology. With regard to Chemistry, which has its own language, with symbols, formulas, reaction equations and mathematical tools, this teenager finds himself immersed in the installation of chaos, because at the base of the teaching / learning process by experience, n for it complexity . With the objective of showing that Earth Sciences, in particular, that Chemistry is not impossible, the students of the 1st year of the Technical Course in Chemistry Integrated to High School were led to carry out lectures and workshops with children from Infant Education. Elementary School. The results were surprising, the students were able to get to know different realities, in addition to being dazzled by the curiosity aroused by those children.
KEYWORDS: Earth Sciences; Chemistry; community; workshops and lectures; media information.

INTRODUÇÃO

Muito se fala do ensino tradicional, em que o aluno é um mero ouvinte e que o professor é o detentor do saber. Tratando-se de uma ação ativo-passiva, nem sempre as informações que o educador traz se relacionam com os conhecimentos prévios que os estudantes construíram ao longo de sua vida. Não havendo relação entre o que o aluno sabe e àquilo que lhe é ensinado, a aprendizagem não é significativa (GUIMARÃES, 2009).

Debates sobre a importância de aulas práticas laboratoriais para o ensino das ciências naturais há muito se faz, tanto no meio acadêmico como pelos responsáveis por disciplinas relacionadas a área. Mesmo havendo um consenso entre esses educadores, é observado e evidenciado muita carência neste tipo de aula, principalmente nas escolas públicas. A falta de infraestrutura, um dos principais motivos para a não realização de aulas práticas no ensino de ciências, a insegurança do professor em ministrar essas aulas e a

falta de controle sobre um número grande de alunos dentro de um espaço desafiador como o laboratório é notória (ANDRADE e COSTA, 2016).

Na versão inicial dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) destacou-se o item o “sentido do aprendizado na área”. Ao sinalizar a área como sendo não só de Ciências e Matemática, mas também de suas Tecnologias, fica claro que em cada uma de suas disciplinas, pleiteia-se promover habilidades e competências que direcionem ao exercício de intervenções e julgamentos práticos. Isso implica, por exemplo, o entendimento de equipamentos e de procedimentos técnicos, a obtenção e análise de informações, a avaliação de riscos e benefícios em processos tecnológicos, de um reconhecimento amplo para a cidadania, e da mesma forma, para a vida profissiona (SANTOS, 2007).

A separação entre Ciência e senso comum foi imprescindível para constituir a Ciência Moderna, mas progressiva e desnecessariamente, lançou-se outros saberes para o cidadão para o descrédito e subjugação à ciência. Diminuir essa distância entre o conhecimento científico e senso comum é uma necessidade para inibir a monocultura e proporcionar uma pluralidade de conhecimentos. No ensino das ciências, a mediação pedagógica tem sido muito problemática, pouco se tem feito para facilitar a construção do conhecimento. Hoje, num mundo profundamente transformado pela ciência e pela tecnologia, essa tecnociência produzida se tornou objeto de conflito social e de debate político. Torna-se crucial uma mediação pedagógica e uma parametrização atenta aos valores e limites desse conhecimento, para que o cidadão, como um ser transformador, repense os valores dessa cognição, da tecnologia, da cidadania, do mercado, e do estilo de vida ao qual nos habituamos a viver, bem como as crenças que o regem impondo uma análise crítica à nova matriz social e tecnológica do conhecimento adquirido (SANTOS, 2007).

Em 2016, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, em seu Plano da Ciência Aberta, toma a Ciência Cidadã como um dos pilares decisivos para a sua materialização. Reconhece que a confiança, a transparência e a relevância da ciência aumentam quando executada em relação com a sociedade e, sobretudo, pela capacidade de estimular o envolvimento como forma de aproximar comunidades, criando ambientes propícios à inovação social, científica, econômica e cultural. Organiza, em 2017, o 1º Encontro Nacional de Ciência Cidadã – Ciência Aberta. Neste panorama, os desafio colocados pela Ciência Cidadã são discutidos e são fundamentais para a renovação formativa e metodológica no plano do ensino e da investigação, introduzindo novos métodos e novas aprendizagens com base num modelo de colaboração, criação, de translação de conhecimento multidirecional e de trabalho voluntário. Em 2019, propôs a realização do 2º Encontro Nacional de Ciência Cidadã – Ciência Aberta, com o intuito de reunir novamente protagonistas nesta área e discutir, promover e divulgar projetos em curso e a reflexã acerca das práticas, desafios e futuro da Ciência Cidadã, em Po tugal.

A incumbência social virou um dispositivo de atração e retenção de talentos, o trabalho voluntário, espontâneo, funciona como uma alavanca, a ação social é uma oportunidade de desenvolver novas competências e aprimorar habilidades já existentes. Trabalhos voluntários são bem vistos pelas corporações quanto a contratações e a promoções. Neste sentido, corporações que se utilizam deste conceito também são bem vistas pela sociedade (OHL, 2012).

O cidadão é um ser individual e social. Sua identidade cultural é construída de suas relações sociais junto ao meio ao qual vive. Neste sentido, o projeto trata de não separar a construção de conceitos sobre uma determinada temática de forma continuada e dialogada, modos de conhecer/valorar/ deliberar/pensar/agir. A cultura cidadã assenta-se numa grande esperança: contribuir para que o cidadão aprenda a construir-se a si próprio e à sociedade do futuro, ao construir o saber, considera muito importante, mas não suficiente, construir a cidadania em torno da afirmação e consagração dos direitos huma os (SANTOS, 2007).

O objetivo deste trabalho é desenvolver nos estudantes de ensino técnico integrado ao médio habilidades e competências de formação geral e profissional, estimular o espírito voluntário e, por meio de palestras e oficinas de Ciências Químicas, levar essa área do conhecimento para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estimular a curiosidade sobre os fenômenos apresentados e instigar o âmago da investigação e da experimentação, são passos essenciais para explorar esse ambiente, sem medo.

OBJETIVOS

Desmistificar a Química como algo difícil e inacessível, mostrar que a Química está no dia a dia tanto na forma de ciência como na forma de tecnologia. Levar essa área do conhecimento para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de palestras e oficinas de Ciências Químicas e Tecnologia, apresentadas por estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (ETIM Química) e estimular a curiosidade e a experimentação.

METODOLOGIA

No ano de 2019, durante o segundo semestre, os estudantes do 1º ano do ETIM Química, da Etec Trajano Camargo, da cidade de Limeira, foram levados, pensando numa atitude de integração cidadã, a apresentar a Química como Ciência e como Tecnologia à alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EMEIEF Prada, também localizada no Centro da cidade de Limeira.

Através das experiências negativas que estes estudantes tiveram quando estudaram no Ensino Fundamental, como, por exemplo, decorar as informações contidas na Tabela Periódica dos Elementos Químicos, relataram que o ingresso num curso ETIM de Química

muitas vezes foi para atender um pedido de seus progenitores, uma vez que o domínio desta área do conhecimento poderia melhorar o desempenho num futuro vestibular, o que não era nada confortável.

Utilizando os conhecimentos adquiridos durante o primeiro semestre do curso e com estímulos positivos de superação, a turma foi dividida em grupos, sendo que num primeiro momento levaram na forma de pequenas palestras e ensaios de baixa periculosidade, atividades de Química a alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da cidade. Num segundo momento, estes mesmos alunos foram recebidos nos Laboratórios de Química da própria Etec.

Na figura 1, os estudantes da Etec palestram e demonstram o processo de produção de papel, utilizando os conceitos de logística reversa e Química Verde produzem papel na forma de papiro, através de reciclagem.



Figura 1: Estudantes da Etec Trajano Camargo demonstrando sobre o processo de fabricação de papel.

Fonte: O autor, 2019.

Na sequência, através da figura 2 pode ser observada a apresentação de conceitos de Química Geral. Sobre a mesa pode-se examinar a Tabela Periódica dos Elementos Químicos, um suporte com tubos de ensaio onde foram executadas reações químicas de baixo risco. Estas reações químicas não podem apresentar riscos, uma vez que o trabalho é levado para crianças de pouca idade e com muita curiosidade.



Figura 2: Estudantes da Etec Trajano Camargo apresentando conceitos de Química Geral.

Fonte: O autor, 2019.

Num segundo momento, os alunos da EMEIEF Prada visitaram os laboratórios da Etec Trajano Camargo, onde tiveram contato com os artefatos de vidro utilizados nos processos de análises químicas, bem como tiveram contato visual com alguns instrumentos utilizados em processos analíticos. Na figura 3, podemos observar uma medida de volume por pipetagem sendo realizada por uma aluna da Etec.



Figura 2: Aluna da Etec Trajano Camargo demonstrando, no Laboratório de Química, a técnica de pipetagem utilizada para medida de volume de líquidos.

Fonte: O autor, 2019.

Na imagem apresentada na figura 4, há a interação dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com os estudantes do curso ETIM Química, onde executa-se um procedimento de medição de volumes por pipetagem.



Figura 4: Interação entre os alunos da EMEIEF Prada com os estudantes do ETIM Química no Laboratório de Química da Etec Trajano Camargo.

Fonte: O autor, 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ciência é um dos pilares da sociedade e consequentemente influencia na sua evolução e na sua cultura. Sendo ex-colônia de Portugal, o Brasil é pobre em Ciência e em Tecnologia Química, legado deixado pelos colonizadores. Efetivamente, o país adentrou nesta área do conhecimento há pouco mais de 100 anos, dentro deste panorama o ideal é mudar essa realidade.

O estudante do ETIM, no seu primeiro ano de curso, é um recém saído do Ensino Fundamental, também está cheio de dúvidas, entrou num curso técnico, mas tem muitos questionamentos e incertezas do seu futuro profissional. Por outro lado, o aluno do Ensino Fundamental está começando a dar os passos iniciais do que será o seu percurso de vida. O seu universo se restringe a sua convivência com a família, quando muito tem algumas experiências da convivência com crianças e professores do Ensino Maternal e da Educação Infantil. Nessa faixa etária, a criança não tem vícios, está aberta e receptiva ao que lhe for apresentado, de bom e de ruim. Tem-se duas vertentes, duas realidades, estudantes já com um expressivo conteúdo de conhecimento e alunos abertos a aquisição e expansão de conhecimentos. Com o trabalho proposto foi possível conectar essas duas

realidades e com sucesso. Os estudantes do curso ETIM Química foram estimulados a estudar e a executar ensaios com segurança e sabedoria consolidada. Foram compelidos a apresentarem-se em público, expor ideias e conceitos de química de forma convicta, puderam sentir-se inteligentes, capazes e úteis, estimularam a curiosidade das crianças, alunos do Ensino Fundamental. Esses por sua vez, com a curiosidade aguçada, se envolveram com os experimentos apresentados, interagiram com os estudantes do Ensino Técnico, ficaram curiosos com a profissão de químico, com o que faz esse profissional onde atua, de maneira geral preocupam-se com as questões que envolve o meio ambiente, questões de química verde.

Os resultados alcançados foram positivos, os estudantes do ETIM Química sentiram confiantes frente aos objetivos abraçados, questionando e se propondo a executar novas apresentações do evento. Quanto aos alunos do Ensino Fundamental, a curiosidade pode ser observada em seus semblantes, também questionaram quando haveria novos eventos para poderem participar. Expressaram curiosidade, de quando teriam idade para entrar no curso ETIM Química.

CONCLUSÕES

A Ciência Química, que a muito tempo deixou de ser uma simples ciência e hoje é uma das grandes áreas da tecnologia em nível mundial, no Brasil ainda é vista com bastante descrédito. Atribui-se à química os grandes problemas ambientais, tudo que acontece de ruim em termos ambientais, no seu grande montante, é dito ser culpa da química, mas não é dito ser culpa da ganância e dos grandes desmandos em nível de administração pública, cada vez mais escancarado, como no caso de Brumadinho, por exemplo.

A indústria química é a segunda maior indústria em nível mundial, perdendo apenas para a indústria de alimentos. Deve-se lembrar, ainda, que por volta de oitenta por cento dos processos de transformação utilizados na indústria de alimentos, são processos químicos. O que as pessoas não conectam é que a química está no dia a dia, um sabão, um sabonete, um xampu, produtos de uso diário, a sobrevivência digna através do uso de uma água saudável, que só é possível através de um tratamento adequado, com o uso de produtos químicos também adequados, numa estação de tratamento de água (ETA). Pensando em meio ambiente, o tratamento físico-químico e microbiológico de efluente industriais, hospitalares e domésticos, dos “esgotos” numa estação de tratamento de esgotos (ETE).

Com o exposto acima, faz-se uma pequena explanação da grande realidade que nos cerca, sendo que já se passou do tempo desta realidade ser observada e tratada com mais atenção. Infelizmente é comum dentro do ambiente escolar, educadores de Ensino Infantil e Fundamental fazerem críticas veladas a Ciência Química, tal fato pode ser comprovado quando esse aluno chega no Ensino Médio com conceitos totalmente equivocados, para

não falar errados. Felizmente, em algumas editoras aqui no Brasil, já é possível encontrar literaturas sobre o ensino de ciências de forma geral, utilizando materiais de uso diário, sem a necessidade de grandes gastos. Como exemplos pode-se citar O Grande Livro de Ciências do Manual do Mundo (FULFARO & THENÓRIO, 2019) e A Tabela Periódica – Brincar e Aprender (JAMES, 2019). Esse tipo de literatura é muito comum na Europa e nos Estados Unidos, como exemplo podemos citar "Scienza Rap – Quaranta Esperimenti Troppo Divertenti" (BIANCHI, 2017) e "Help Your Kids With Science" (JACKSON, 2012). As dificuldades que os educandos apresentam ao chegar no Ensino Médio em relação à Química, e as outras duas ciências, a Física e a Biologia, podem ser sanadas no Ensino Fundamental, com um pouco de vontade, visão e baixo custo. As palestras e oficinas que os alunos do Ensino Técnico fizeram junto aos alunos do Ensino Fundamental comprovam essa possibilidade.

A educação promove a evolução cultural, social e tecnológica em um povo. Com esse tripé, essa sociedade com certeza terá uma convivência respeitosa, saudável e sustentável. Muito é falado sobre o aluno ser considerado como um simples ouvinte, sobre o professor ser o detentor do saber e direcionar sua aula segundo suas convicções. Entretanto, na verdade, nem sempre esse professor é o detentor do saber, pois não tendo conteúdo, apresentando pouca vivência na sua área de formação e, ainda, deficiente em conhecimentos gerais, não tem como estimular o discente.

Em muitos casos, aparentemente o sistema é displicente, e o docente não é nem especialista da área. É um ledo engano achar que para se fazer química há necessidade de laboratórios muito sofisticados, química se faz numa cozinha, numa simples cocção, basta explorar o conteúdo em estudo. Louis Pasteur, cujos estudos superiores foram realizados no Colégio Real de Besançon, recebeu o título de Bacharel em Letras no ano de 1840, e, em 1842, o diploma de Bacharel em Ciências, no qual constava qualificação medíocre em Química. Ingressou em 1843 na Escola Normal Superior em Paris, tendo aulas com Jean Baptiste André Dumas, um dos fundadores da Teoria Atômica Moderna, sentiu-se motivado a aprofundar seus estudos em Química. Vê-se aqui que bons professores são essenciais para estimular as potencialidades dos alunos capazes. Como legado, Pasteur deixou trabalhos consagrados como o processo industrial de pasteurização e o soro antirrábico, dois exemplos dos muitos de seus estudos desenvolvidos na área Química (VANIN, 1995).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. Y. I., COSTA, M. B. O Laboratório de Ciências e a Realidade dos Docentes das Escolas Estaduais de São Carlos-SP. **Química Nova na Escola**, v. 38, n. 3, p. 208-214, Agosto 2016.

BIANCHI, C., BUGINI, A., GALLUS, C., PORCELLA, T.; **Scienza Rap – Quaranta Esperimenti Troppo Divertenti**, 2017, Editoriale Scienza, Firenze.

FULFARO, M., THENÓRIO, I. **O Grande Livro de Ciências do Manual do Mundo**, 2019, GMT Editores Ltda, Rio de Janeiro.

GUIMARÃES, C. C, Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 3, 2009.

JACKSON, T., GOLDSMITH, M., SAVARD, S., ELIA, A.; **Help Your Kids with Science**, 2012, Dorling Kindersley Limited, New York.

JAMES, A. **A Tabela Periódica – Brincar e Aprender**, Edições Usborne, Distribuição Brasil Franchising, 2019, Barueri.

OHL, M. **Como o Trabalho Voluntário Pode Ajudar sua Carreira**; Carreira e Você; disponível em: www://exame.abril.com.br/carreira/como-o-trabalho-voluntario-pode-ajudar-sua-carreira, 2012.

SANTOS, W.L.P., Contextualização no Ensino de Ciências por Meio de Temas CTS em uma Perspectiva Crítica, **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007

VANIN, J.A; **Alquimistas e Químicos – O Passado, O Presente e O Futuro**, 5ª Ed., Editora Moderna, 1995, São Paulo.

ACESSIBILIDADE PARA SURDOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de submissão: 09/03/2023 *Data de aceite: 02/05/2023*

Ana Angélica Miranda Veloso
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Diamantina – MG
http://lattes.cnpq.br/8900573866434120

Davi Xavier Rocha
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Montes Claros – MG
http://lattes.cnpq.br/8974401714730122

Natane Pereira da Silva Gonçalves
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Diamantina – MG
http://lattes.cnpq.br/5552711701258302

RESUMO: A educação no Brasil tem se tornado cada vez mais inclusiva, em parte, por meio de políticas públicas de ações afirmativas. Nesse sentido, em relação ao grupo social surdo, também houve mudanças nos últimos anos, no entanto, ainda falta efetividade para a integração isonômica e realmente inclusiva da pessoa surda no sistema educacional. Historicamente, o que se tem observado, no contexto social brasileiro, é uma errônea percepção a respeito da comunidade surda, por meio de uma abordagem capacitista e não inclusiva, sobretudo no que tange ao ingresso de surdos no sistema educacional. Dentre os fatores de maior destaque sobre o tema, evidenciam-se a necessidade de maior difusão e implementação da Língua Brasileira de Sinais nas instituições de ensino, incorporando o bilinguismo, bem como maior acolhimento e um "novo olhar" para a deficiênc a, por parte do Estado e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Acessibilidade. Surdos.

ACCESSIBILITY FOR THE DEAF AND INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: Education in Brazil has become increasingly inclusive, in part, through affirmative action public policies. In this sense, in relation to the deaf social group, there have also been changes in recent years, however, there is still a lack of effectiveness for the isonomic and truly inclusive integration of the deaf person in the educational system. Historically, what has been observed, in the Brazilian social context, is an erroneous perception of the deaf community, through an empowering and non-inclusive approach, especially with

regard to the entry of deaf people into the educational system. Among the most prominent factors on the subject, there is a need for greater dissemination and implementation of the Brazilian Sign Language in educational institutions, incorporating bilingualism, as well as greater acceptance and a “new look” at disability, on the part of of the state and society.
KEYWORDS: Education. Inclusion. Accessibility. Deaf.

1 | INTRODUÇÃO

O ingresso de estudantes surdos no ensino superior aumentou de forma considerável nos últimos anos. Nesse sentido, o presente artigo analisará os a importância da ampliação e da difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que possibilita o acesso e a integração do indivíduo surdo à comunidade acadêmica. Ao se considerar o princípio da dignidade humana, à luz dos direitos e garantias fundamentais, deve-se primar pela inclusão e permanência do indivíduo surdo no ambiente acadêmico, com vistas à erradicação do capacitismo e da discriminação.

No que se refere ao ambiente escolar, a educação inclusiva permite ao aluno com deficiência, ao menos em tese, agir em igualdade de condições no processo de aprendizagem e nas inter-relações em sala de aula. Para tanto, é necessário que a escola se transforme, melhorando sua infraestrutura, materiais didáticos e a condição da equipe para trabalhar com a diferença.

No entanto, como se sabe, a inclusão social das pessoas com deficiência (PCD) engloba não só a sua inserção aos espaços, mas também as modificações em vários aspectos estruturais do espaço, bem como da sociedade, sobretudo no que tange ao reconhecimento da igualdade, apesar das distinções que envolvem cada um, com a finalidade de que se efetiva o exercício da cidadania. Em outras palavras, não apenas o meio físico precisa sofrer adaptações, e sim toda a comunidade, a qual precisa transformar suas percepções sobre o outro, garantindo, dessa forma, a acessibilidade (DINIZ, 2007).

Em outras palavras, compreende-se que a acessibilidade não deve ser dar por demanda, ou seja, não devem ser propostas modificações no espaço apenas se houver alunos com deficiência naquele meio; na verdade, todo o ambiente precisa ser acessível de antemão, de modo que a acessibilidade seja possível, independentemente de já existirem (ou não) pessoas com deficiência naquele espaço (COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2020).

Especificamente em relação ao Povo Surdo, ao longo da história, permeada por lutas e exclusões sociais, esse grupo tem se mostrado resistente e demonstrado seu potencial. Assim, a sociedade não deve estigmatizar o indivíduo surdo como alguém que precisa ser tratado conforme padrões ouvintistas. Na verdade, ele precisa de respeito, não de se “encaixar” em padrões normatizantes, que em nada dialogam com sua cultura e identidade. No entanto, percebe-se que, em toda a história, está impregnada na sociedade a ideia da dicotomia “normal X anormal”, que considera a pessoa com deficiência como um

indivíduo limitado e incapaz de se desenvolver.

No caso do Brasil, por exemplo, o próprio texto da legislação sobre deficiência traz termos pejorativos e discriminatórios. O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, define a deficiência, em seu art. 3°, como perda ou anormalidade de uma função ou sentido psíquico ou físico, que resvale em incapacidade ou impossibilidade de execução de uma atividade usual o indivíduo normalmente desempenharia (BRASIL, 1999). No artigo do decreto supramencionado, a deficiência é tida como "perda", "anormalida e", "incapacidade".

É preciso destacar, contudo, que se opor a essas ideias que colocam em contradição "corpos normais X corpos anormais" não é ignorar a necessidade de reabilitação ou de tratamentos médicos, quando for o caso, mas sim deixar de tratar a deficiência apenas como uma restrição. Em outras palavras, trata-se de reconhecer o corpo com lesão, ao mesmo tempo em que se denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiênci (DINIZ, 2007).

É necessário, portanto, atentar-se para além do que a cognição possa mensurar, isto é, ignorar a aparência, limitações biológicas, patológicas e físicas, de forma que se possa compreender a grandeza imaterial do indivíduo em sua plenitude, independentemente dos estigmas e das construções sociais (AYDOS, 2021).

A sociedade é múltipla e caracterizada pela diversidade; a deficiência, nada mais é do que uma dessas formas de estar no mundo (DINIZ, 2007), a qual carece, entretanto, de maiores possibilidades em relação ao ambiente e de um olhar empático e altruísta dos indivíduos, além da efetivação da acessibilidade.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a dinâmica educacional, no que tange à pessoa com deficiência auditiva ou com surdez. Isso porque, não raras vezes, esses indivíduos são injustamente rotulados como incapazes, o que impõe uma investigação do contexto social e de que forma esse grupo foi, ao longo dos anos, afastado do convívio educacional e acadêmico.

2 | A ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS SURDOS E A INCLUSÃO

A antropóloga, professora universitária, pesquisadora, ensaísta, e documentarista brasileira Débora Diniz, na "Introdução" da obra *O que é deficiência?* (2007), cita José Luís Borges, escritor, poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta argentino, que ficou cego ao longo da vida, mas não deixou de escrever e constituir a sua obra, afirmando que a cegueira era "apenas um modo de vida", isto é, uma das distintas formas corporais de existir no mundo e de se relacionar com o ambiente e com as demais pessoas.

Apesar disso, Diniz (2007), de acordo com as ideias defendidas por Borges, diz que a cegueira requer condições favoráveis que permitam ao cego viver a sua vida, o que também deve ocorrer nos demais estilos de vida. Ser uma pessoa com deficiência não incide a necessidade de isolamento ou sofrimento, mas sim de que os contextos sociais

sejam modificados para que todas os indivíduos se tornem sensíveis e empáticos em relação à diversidade humana.

É importante salientar que a visão predominante sobre deficiência se relaciona ao "modelo médico", segundo o qual a lesão leva à deficiência e, consequentemente, à incapacidade. Entretanto, a deficiência precisa ser analisada sob o viés do "modelo social", compreendendo que sistemas sociais opressivos levam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (DINIZ, 2007). De acordo com Diniz (2007, n/p): "É um fenômeno recente compreender a deficiência como um estilo de vida particular. Mas, diferentemente de outros modos de vida, a deficiência reclama o 'direito de estar no mundo'".

Destarte, para que haja uma efetiva ruptura ao isolamento do grupo social surdo, é necessário constante investimento e esforços no sentido de se popularizar a Língua Brasileira de Sinais, pois ela é indispensável à comunicação não apenas entre os indivíduos com deficiência auditiva, mas também entre eles e os demais suj itos, indistintamente.

De acordo com a gerente editorial e de projetos, Clélia Regina Ramos (2002), as línguas de sinais existem desde que há a língua humana oral e desde que os surdos se reúnam em comunidades. No entanto, há dificuldade em se traçar sua origem exata, uma vez que são línguas "faladas" (e, no geral, não escritas), e porque sua emergência se deu em pequenas comunidades isoladas.

Ramos (2002) diz ainda que os primeiros registros que se têm das línguas de sinais como um sistema complexo datam do século XVII: em 1644, J. Bulwer lançou um livro intitulado *Chirologia* sobre uma língua de sinais que, naquele momento, era tida como algo "universal", cujos sinais seriam "naturais / icônicos". Em 1648, o mesmo autor publicou *Philocophus*, dedicado a dois surdos, trazendo a ideia da possível comunicação mediante uma linguagem especial.

Contudo, historicamente o povo surdo sofre com questões ligadas ao preconceito por sua condição de surdez, bem como por questões linguísticas – a adoção da língua de sinais para pessoas surdas sofreu inúmeras resistências, por muito tempo. Ainda hoje a surdez ainda é tratada como uma patologia, considerada uma condição negativa ligado à impotência e à incapacidade.

Em relação aos momentos históricos de proibição do uso das línguas de sinais, no século XIX, em 1880, no Congresso de Milão, que reunia professores de surdos, decidiu-se que as línguas de sinais seriam banidas na educação (somente em 1940 elas foram retomadas). Não há respostas claras acerca dessa decisão, mas há indícios que sugerem a expectativa de superação da surdez por meio de próteses reabilitadoras, bem como uma "luta de poder" entre professores ouvintes e professores surdos. O fato é que, por meio do banimento dessas línguas, a educação dos surdos ficou prejudicada, uma vez que se impunha a eles uma língua comum a todos, que não condizia com sua situação e os excluía da vida em sociedade, pois não se considerava sua condição (RAMOS, 2002).

No Brasil, seguindo o Congresso de Milão, a Libras foi proibida na educação de

surdos, a partir de 1911, contudo, ela nunca foi totalmente banida da escola. No ano de 1957, foi oficialmente proibida em sala de aula com o fim de implantar o oralismo, entretanto, mesmo que tenha sido de forma "escondida", o fato é que os sinais nunca desapareceram da escola (RAMOS, 2002).

A proibição da utilização de uma língua própria em ambientes escolares trouxe prejuízos para a comunicação e para a comunidade. Inicialmente, houve um atraso na difusão da língua de sinais. Ademais, para os alunos surdos, a proibição do uso acarretou dificuldade de comunicação e de troca de informações, com consequências negativas para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e escolar. Isso porque, mediante o emprego da Libras (por exemplo, no caso do Brasil), o aluno surdo tem a possibilidade de se desenvolver adequadamente, de ter um melhor desempenho nas suas habilidades, de interagir com os pares, além de elevar sua autoestima e promover o exercício efetivo da cidadania e a equidade.

Quanto às especificidades das línguas de sinais, assim como nas demais, na língua de sinais existem unidades mínimas formadoras de unidades mais complexas; os sinais possuem níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, o que a atribui o caráter de língua. Além disso, existem registros diversos (por categoria profissional, status social, idade, nível escolar etc.) e dialetos regionais (RAMOS, 2002).

Assim como não existe uma única língua para que todas as pessoas possam se comunicar no mundo, também não há uma única língua de sinais. Cada país possui a sua própria, bem como as variações linguísticas regionais comuns nos diferentes idiomas. Isso porque cada língua de sinais se apropria de sua cultura, do seu léxico, da sua variedade linguística, da morfologia e da sintaxe, para criar e empregar os sinais que registrem as características da comunidade.

Por ser atribuído o caráter de "língua" às línguas de sinais, segundo Ramos (2002), há diversos motivos pelos quais seu estudo pode afetar as teorias linguísticas: 1) os preceitos teóricos que definiam a capacidade linguística associada à fala oral; 2) a gramática tradicional sendo obrigada a rever seus conceitos de arbitrariedade (substituindo, talvez, por convencionalidade), de simultaneidade (que não é possível na língua oral), do que é central e do que é periférico (o caso da entoação, que na língua oral é um fator paralinguístico e na língua de sinais faz parte do signo); 3) o fator mais importante é a necessária mudança de atitude do linguista diante de sua pesquisa, abandonando a ilusória neutralidade diante de seus "informantes", e tendo de se envolver com os problemas psicossociais e educacionais dos surdos (RAMOS, 2002).

A verdade é que não apenas a língua, mas todo o sistema educacional deveria ser alterado, com a incorporação e difusão da língua de sinais. Isso porque a educação bilíngue é maneira mais eficaz de incorporar o aluno surdo às atividades da sala de aula, haja vista que a língua de sinais é o meio de expressão e de apropriação do que o mundo apresenta para os surdos. A língua oficial do país, por sua vez, ajuda no desenvolvimento

da comunicação, sendo importante que ela seja incorporada como a segunda língua na educação dos alunos surdos, uma vez que é preciso que ele saiba sobre os registros e expressões utilizados no meio em que se vive.

A vida das pessoas surdas está marcada pelo mundo dos ouvintes, especialmente na família e na escola; desse modo, a língua de sinais (e, no caso do Brasil, a Libras) torna-se indispensável para a expressão, por se tratar de um sistema rico e complexo que permite a interação social dos indivíduos surdos ou com deficiência auditiva. Por intermédio dos sinais, os surdos podem se comunicar, expressar-se, demonstrar os seus sentimentos, medos, desejos e anseios. Entretanto, é importante que não apenas a comunidade surda a domine, mas que os ouvintes também tenham conhecimento, para que a comunicação ocorra integralmente. A partir da Libras, é possível que os surdos sejam inseridos (e, com mais algumas adaptações, que sejam incluídos) na sociedade, garantindo-lhes o exercício da cidadania e a isonomia.

Acerca da hipótese de inclusão impulsionada pelo Estado na forma da lei, foi possível se extrair algumas informações ao longo dos anos de acordo com cada norma vigente à sua época.

Em 1994, por exemplo, a lei dispunha sobre a descrição da integração instrucional, isto é, o surdo seria inserido em escola regular, somente se fossem comprovadas suas condições de acompanhar as outras crianças pedagogicamente, bem como de se desenvolver.

Muitos anos depois, Foi criada a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* – Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 –, a qual prevê medidas que garantem o acesso à pessoa com deficiência a diversas atividades: na saúde, proíbe o bloqueio de adesão a serviços; na cultura e no lazer, assegura espaços reservados e materiais que garantam acessibilidade; no mercado de trabalho, inclui vagas obrigatórias a serem reservadas para as pessoas com deficiência (PCD); e, na educação, assegura o direito ao ensino básico e às cotas para o ensino superior.

Assim, infere-se que legislação mudou e avançou pouco, e a avaliação da parte educacional para a pessoa surda não sofreu as alterações necessárias, pois o educador não é de fato preparado; em outras palavras, não existe um treinamento adequadamente para fazer com que o indivíduo receba tudo o que precisa, isto é, a educação em sua plenitude.

Em pesquisa realizada pelo “Instituto Locomotiva”, em 2019, constatou-se no Brasil a presença de 10,7 milhões de pessoas surdas, sendo que 2,3 milhões a possuem em grau severo. Também se constou que 54% do grupo social surdo é composto por homens e 46% por mulheres. Desse total, 57% possuem, pelo menos, 60 anos (GANDRA, 2019).

No que tange ao contexto educacional brasileiro, somente 7% dos indivíduos surdos concluíram o ensino superior. Notadamente, cerca de 15% frequentaram a escola até o ensino médio e 46% chegaram ao ensino fundamental. No entanto, 32% não possuem grau

de instrução (GANDRA, 2019).

Tal desamparo educacional resvala em problemas sociais diversos, como a ausência de oportunidade de trabalho, dificuldade na comunicação básica com terceiros e a redução da qualidade de vida do sujeito surdo. Portanto, não obstante à legislação vigente aplicada à educação da pessoa surda, ainda há muito a ser implementado, uma vez que, na vida desses indivíduos, não há que se falar em plenitude dos direitos básicos com o acesso à educação e à inclusão.

A "construção da imagem do sujeito surdo" deve ter como ponto de partida o reconhecimento do surdo como sujeito que tem sua própria história e lutas, e da língua de sinais como algo que representa mais do que um veículo de comunicação; é uma marca subjetiva que demarca a cultura, a identidade e a resistência aos preconceitos sociais sofridos pelo Povo Surdo.

A inclusão só acontece de forma plena quando há um processo formativo focado no público ao qual se destina e quando se baseia em princípios carregados de respeito e empatia. Assim, devem ocorrer mudanças não só na estrutura da sociedade, mas também em seu âmago, isto é, na própria atitude dos indivíduos: a deficiência deve ser considerada como uma das diversas maneiras de existir no mundo e de interagir com o ambiente e com as demais pessoas.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional, é crucial que o educador respeite o tempo de apropriação que o surdo faz do material ofertado; as singularidades linguísticas desse aluno – principalmente na área de Língua Portuguesa na modalidade escrita –; e que não tente impor ao estudante surdo uma cultura a que ele não pertence e na qual não se sente confortável, ou seja, a cultura ouvintista.

A formação continuada dos professores também se faz necessária no que tange a aspectos ligados às línguas de sinais. No caso do Brasil, investir em capacitações e cursos voltados para a apropriação da Libras, Cultura e Comunidade Surda, é de extrema importância para que o conhecimento do profissional da educação se amplie ainda mais.

Assim, o ideal é que existam educadores com a especialização em Libras, que contribuam com a inclusão dos alunos surdos ao ambiente escolar, para que sejam compreendidos os seus anseios, necessidades e possibilidades, bem como para que ocorra a interação entre os pares e a aprendizagem efetiva. Ademais, é necessário trabalhar técnicas que permitam a participação e comunicação.

Em resumo, deve ser priorizado o Bilinguismo na escola, com a Libras em primeiro plano interligada à língua portuguesa. O professor deve se atentar ao seu papel, inovando na forma de ensinar e buscando métodos que contemplem a relação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com ajuda capacitada e tecnologias que

permitam, de fato, a inclusão no âmbito educacional.

Para tanto, almeja-se não apenas a promoção da acessibilidade com a eliminação das barreiras físicas, mas também com a eliminação das “barreiras invisíveis” construídas socialmente por meio do preconceito.

Durante o processo formativo de profissionais, como fonoaudiólogos, docentes da área da pedagogia e de Letras/Libras, bem como outras licenciaturas, por exemplo, exista o contato com docentes surdos com pleno domínio da língua de sinais e/ou pessoas surdas promove a apropriação não só da gramática da língua, mas da Cultura Surda em si. Esse contato irá contribuir no entendimento sobre como lidar com o sujeito surdo, como funciona a comunidade surda de forma geral, sem falar nas inúmeras crenças estigmatizantes que existem no contexto social que podem ser desfeitas durante o contato com docentes surdos e com pessoas surdas no geral.

A apropriação da língua de sinais sem o real contato e aprofundamento de como, de fato, a cultura a qual essa língua pertence funciona, promove um processo de aprendizagem limitado, uma vez que ocorre somente a oferta de material teórico, suporte técnico e nada empático. Desse modo, na maioria das vezes, a aprendizagem acontece a partir de perspectivas ouvintistas, e não dos surdos.

Este artigo procurou, por conseguinte, trazer mais compreensão acerca da exclusão social do deficiente, promovendo não apenas a acessibilidade com a eliminação das barreiras físicas, mas também com a eliminação das “barreiras invisíveis” construídas socialmente por meio do preconceito, almejando, dessa forma, concretizar a inclusão social e educacional.

As legendas para surdos, as rampas para a deficiência física, a audiodescrição para cegos, tudo isso é muito importante para garantir a acessibilidade. No entanto, deve-se ter em mente que incluir não é apenas inserir, nem mesmo somente eliminar barreiras e possibilitar alterações no espaço e novas ferramentas. É essa a acessibilidade que precisa ser implementada, sobretudo na educação: tornar o mundo acessível pelo olhar (puro e imparcial) do outro; pela empatia; pela solidariedade; pelo respeito.

REFERÊNCIAS

AYDOS, Valéria. Construindo o bom trabalhador: a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Etnográfica: Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia** [online], v. 25, n. 2 p. 1-23, jan. 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/etnografica/9818>. Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em jan. 2022.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://ww .planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://ww . planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em ago. 2021.

COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Contracartilha de acessibilidade:** reconfigurando o corpo e a sociedade. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020. 14p.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GANDRA, Alana. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo.** Rio de Janeiro: Agência Brasil, 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo. Acesso em: mai. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetas de pesquisa**. 4ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** São Paulo: Editora Atlas, 2007.

RAMOS, Cléria Regina. Libras: a língua de sinais dos surdos brasileiros. In: ____. **Educação Especial Inclusiva.** Rio de Janeiro: SETRAB/IPPP, 2002.

CAPÍTULO 7

A CONTAÇÃO DE NARRATIVAS MITICAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Data de aceite: 02/05/2023

Iana Pirajá Monteiro
Discente UNEB. Licenciada em Letras. Contadora de histórias infantis

Everton Nery Carneiro
Professor da Universidade do Estado da Bahia. Professor Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Coordenador do Curso de Pedagogia do Campus XV da UNEB. Líder do grupo de Pesquisa em estudos Africanos e Representações da África

RESUMO: Esta pesquisa tem como temática investigativa a contação de narrativas míticas como ação educativa na construção de uma práxis ética no processo de formação humana das crianças, isto é, como organismo metodológico no processo de ensino-aprendizagem da formação individual e social da eticidade. O estudo investiga a possibilidade de uma práxis educacional que trabalha com uma axiologia, por meio da contação de narrações míticas inseridas no contexto de potencializar a construção pessoal e social das crianças. Uma práxis pedagógica pautada no diálogo e na construção conjunta dos valores éticos é uma práxis voltada para a construção da autonomia do sujeito e para a construção de uma sociedade democrática. Assim, as narrativas literárias míticas se apresentam, nesta pesquisa, como um possível instrumento pedagógico que pode auxiliar o educador em sua práxis, voltado para as questões éticas, e o conjunto regras de conduta dos indivíduos e como esses valores e regras repercutem em sua vida e refletem em toda sociedade. A formação humana que permeia a práxis pedagógica precisa estar fundamentada em práticas para a autonomia e para a ação democrática. O intuito é perceber uma alternativa ou uma possibilidade de cunho pedagógico, não do ensino dos valores morais, mas da construção desses valores pelo sujeito via a contação de narrativas míticas. Surge então, o questionamento orientador desta pesquisa. Como as narrativas míticas podem ser usadas como instrumentos pedagógicos para contribuir no processo de formação humana da construção de uma eticidade? O referencial teórico desse estudo está em Carneiro (2018), na sua obra *Mitologia grega e bíblica: narrativas de transgressão*, na qual o autor trata sobre narrativas míticas. Essa discussão ocorre a luz de autores como: Machado (2002), Dhorme (2017), a partir

de uma abordagem qualitativa de estudo bibliográfico.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Eticidade. Moral. Contação de história

ABSTRACT: This research has as its investigative theme the telling of mythical narratives as an educational action in the construction of an ethical praxis in the process of human formation of children, that is, as a methodological organism in the teaching-learning process of the individual and social formation of ethics. The project investigates the possibility of an educational praxis that works with an axiology, through the telling of mythical narratives inserted in the context of enhancing the personal and social construction of children. A pedagogical praxis based on dialogue and the joint construction of ethical values is a praxis aimed at building the subject's autonomy and building a democratic society. Thus, the mythical literary narratives are presented, in this research, as a possible pedagogical instrument that can help the teacher in his/her praxis, focused on ethical issues, and the set of rules of conduct of individuals and how these values and rules affect their lives. and reflect on the whole society. The human formation that permeates the pedagogical praxis needs to be based on practices for autonomy and democratic action. The aim is to perceive an alternative or a possibility of a pedagogical nature, not the teaching of moral values, but the construction of these values by the subject via the telling of mythical narratives. Then, the guiding question of this research project arises: How can mythical narratives be used as pedagogical instruments to contribute to the process of human formation of the construction of an ethics? The theoretical framework of this project is in Carneiro (2018), in his work "Greek and Biblical Mythology: Narratives of Transgression", where he deals with mythical narratives. This object of study will dialogue, in a qualitative approach of bibliographic study, with authors such as: Machado (2002), Dhorme (2017).
KEYWORDS: Learning; Ethics; Moral; Story Telling.

INTRODUÇÃO

Criança é um ser humano em desenvolvimento, geralmente considerado como aquele que está na fase da infância, que começa com o nascimento e vai até a adolescência. O período da infância pode variar de acordo com a cultura e a definiçã utilizada, mas em geral é considerado como a fase da vida que vai dos primeiros anos de vida até a puberdade. Durante essa fase, as crianças passam por muitas mudanças físicas, emocionais, cognitivas e sociais, e estão aprendendo a se adaptar ao mundo ao seu redor. É uma fase importante e crítica na vida de uma pessoa, que pode influenciar muito o seu futuro desenvolvimento e bem-estar. (Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D, 2013). Nessa esteira, Machado, (2002) em seu livro "Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo" faz uma reflexão de como todas as lembranças infantis ficam gravadas com nitidez e vivacidade na memória, seja porque talvez nas crianças a memória ainda está tão virgem e disponível, ou talvez porque sejam muito carregadas de emoção..

É nesse momento que o/a educador/a pode trazer como subterfúgio para entrelaça-las através das contações de histórias e o seu uso metodológico para enraizar nas pequenas

experiências através dos contos míticos, promovendo sua capacidade de encontrar sentido na vida, em geral, significativos e de cunho em que promova cidadania desses pequenos seres para que as habilidades relacionadas a viver em uma comunidade cívica seja cheia de empatia e muito mais harmoniosa e gentil. Sendo assim, Machado (2002) afirma sobre o quão importante é a fase da infância para existência humana passada e repassada com boas narrativas:

> [...] a infância é uma fase extremamente lúdica da vida e que, nesse momento da existência humana, a gente faz a festa é com boa história contada. Não com sutilezas estilísticas, jogos literários ou modelos castiços do uso da língua- que poderão, mais tarde, fazer as delícias de um leitor maduro." (MACHADO, 2002, p. 13)

Ser contador de histórias é fazer ecoar as mais intensas e belas narrativas da construção dos valores humanos, e estar mesclando a fantasia e a arte com um propósito educacional capaz de gerar efeitos pessoais e sociais no prazer em contar, recontar e tricotar a essência, via existência do civismo e da ética nas relações humanas, trazendo a solidariedade, a lealdade, a coragem, a verdade, a cidadania, como uma atividade de aflorar não só a milenar arte de contar histórias, mas de maneira a fazer render o máximo das potencialidades a serviço da formação harmoniosa do cidadão do amanhã, já no hoje, comunicando valores estéticos e éticos, além de oferecer cultura e informação, com emoção através do despertar pela própria arte do amor, construindo laços de fraternidade e sororidade, na esperança das futuras gerações serem potencialmente seres humanos em sua plenitude.

Dhorme (2013), em seu *Guia de desenvolvimento para as técnicas de contação,* ressalta que o modo em saber usar a voz, a expressão, o ritmo e o gesto, precisam da técnica propriamente dita. Mas, pensar a relação entre a técnica e a arte pela própria arte é uma espécie de filosofi feita com martelo, ao tempo em que sugere inúmeras construções e ressignificações. Em Carneiro (2018), *Mitologia grega e bíblica*: *narrativas de transgressão*, este será certamente para compreender a formação na identidade e eticidade na construção de narrativas míticas para o alvorecer da transmissão de valores humanos. Para Eco (2004), as histórias são uma solução para a diferença de competência entre o destinatário, a criança, e o destinador, o autor ou o contador.

A atividade de contar histórias é uma arte que se revela como instrumento para o trabalho pedagógico de forma simbólica. O ser humano já usa essa forma de comunicação há muito tempo, e os contos não só transmitem a visão cultural da humanidade, mas também estabelecem relações entre o homem e a natureza e entre os homens. Porém, para além disso, ela estimula a fantasia, a imaginação, a existência do entretenimento como ato lúdico de interação entre quem conta e quem a ouve, por meio de elementos simbólicos. Para Baitello (2005), elas são uma forma de vínculo que acontece através da transferência de imagens mentais do imaginário do contador.

Para despertar na criança o gosto pela leitura, para além da história contada, a maneira como se transmite ao ouvinte essa arte milenar é a essência da interação entre a criança e as obras míticas, que trazem as riquezas dos aspectos formativos apresentados de maneira fantástica, lúdica e simbólica. Carneiro (2018), em seu livro *Mitologia Grega e Bíblica: Narrativas de transgressão* alerta sobre a etimologia da palavra símbolo, do grego *"symbállein*", além de classificar esta palavra como

> De início, símbolo era um sinal de reconhecimento: um objeto dividido em duas partes, cujo ajuste e confronto permitiam aos portadores de cada uma das partes se reconhecerem. O símbolo é, pois, a expressão de um conceito de equivalência. Assim, para se atingir o mito, que se expressa por símbolos, é preciso fazer uma equivalência, uma "com-jugação", uma "re-união", por que se o signo é sempre menor do que o conceito que representa, o símbolo representa sempre mais do que seu significado evidente imediato [...] (CARNEIRO, 2018, p.53)

E é nesse momento que entende-se através das palavras de Carneiro (2018), o constrangimento da linguagem simbólica através das peripécias humanas, o valor de vivemos imersos no símbolo que inclusive é a chave da linguagem inteira da experiência religiosa através das narrativas míticas míticas. A Bíblia é recheada de elementos simbólicos, tal como existe a transição da significação dos símbolos através das trajetórias gregas fazendo com que a linguagem não seja só divina, e sim que ela seja: a própria divindade. O verbo ao tornar-se carne, torna-se língua, numa comunidade em que se constrói vidas, e essas vidas peculiarmente se transformam nos símbolos da representação de uma ausência, essa que é pressuposta da arte dramática pelo encantamento, através da poesia, do lamento dos sonhos, da erudição, da verdade, da embriaguez e da profundidade, transcendendo aos indivíduos sua subjetividade da existência autônoma. Ao dizer "e o verbo se fez carne e acampou entre nós" (João 1,14). O Evangelho de João faz referência ao pedido outrora feito a Moisés, de que fosse construído um tabernáculo em forma de tenda, para que Deus habitasse em meio a seu povo (Êxodo 25, 8-9).

Segundo Carneiro (2018), as obras literárias que transgridem as narrações míticas são aquelas que buscam manifestar a realidade de forma original e criativa, deixando espaços para que as crianças descubram o que está nas entrelinhas e também revelado na oralidade dos textos, por isso, que as intensificações dessa interação, através de procedimentos pedagógicos adequados, levarão as crianças a uma maior compreensão das questões da ética e de todos os processos envolvidos no que se refira a valores morais. Mas o que é ética, ou moral, e como colocá-las em histórias para os pequeninos? Qual é a questão central da ética? É só nos obrigar a ser bom? A ética vai além de definir o que é ser bom ou correto ou moralmente certo?

Nesse sentido, a tarefa de contar histórias torna a leitura mais responsável. Contar histórias para crianças exige um real relacionamento entre as emoções. É preciso "voltar a ser criança". Para isso, um ingrediente importantíssimo é o bom-humor, a entonação das

leituras e o entretenimento das brincadeiras para envolver-se na cultura pluralizando o universo mítico e metafórico, com a construção dos conhecimentos universais dos valores. Para Flusser (2007, p.131) imaginário significa de maneira exata "a capacidade de resumir o mundo das circunstâncias em cenas", ou seja, a cultura do contar de um povo revela os seus usos e costumes, ou seu falar inicial, discorrendo sobre o cotidiano da experiência de um desvio, o que percebe como real e como produto da imaginação, reafirmando assim a responsabilidade do contar.

Na primeira seção buscamos abordar a contação de história como uma arte. A segunda seção fazemos a discussão das narrativas míticas no âmbito da pedagogia da gratuidade e da esperança. A terceira seção é destinada a tratar sobre contar e encantar nos tempos pandêmicos. Já a quarta seção faz uma abordagem sobre a possibilidade transmissão de valores através das histórias. Por fi , buscamos nas considerações finai destacar sobre a importância da contação de histórias na vida de forma praxiológica, ou seja, sem divórcio entre o dito e o feito.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA É ARTE!

De acordo com Bussato (2013), a contação de histórias é considerada uma arte e é criada a partir da linguagem oral, sendo, portanto, um modo de comunicação entre os sujeitos envolvidos, cujo processo de manifestação aparece fundamentado numa variedade infinita de narrativas. No Brasil, supostamente, esta arte milenar teve sua origem construída por intermédio do resgate presente na dos povos originários, nas apresentações artísticas de grupos teatrais, cantadores de viola, trovadores, poetas e carpideiras, passadas de geração a geração.

Contar histórias é uma das mais antiga das artes. A autora Joana Cavalcanti (2002) considera o ato de contar histórias uma arte milenar. O povo se reunia ao redor do fogo pra se esquentar e alegrar em um lugar para narrar os acontecimentos. Era assim que um dos entretenimentos. As pessoas comentavam e recontavam repetidas histórias, para guardar suas tradições, e é nesse momento que acontece o mundo fantástico da linguagem oral, que é a mais remota figura de comunicação entre as pessoas. E ainda deve-se lembrar que, Jesus, em suas pregações, de forma narrativa alegórica, contava suas mensagens através das parábolas, isso significa que suas narrativas entrelaçadas em palavras iam do concreto ao simbólico e vice versa. Portanto, contar histórias é também uma forma de ensinar temas éticos e cidadania, proporcionando um mundo mágico-mítico que encanta, através do prazer pela arte, como citado por Carneiro (2018, p.19):

> No que tange ao conceito de arte, trazemos Gadamer. Inicialmente abordamos neste autor a construção/ideia de verdade (aletheia)[3], que para ele diz respeito ao ato de trazer algo da escuridão para luz. Com isso, Gadamer não quer dizer que a linguagem não assume um papel central no encontro com a verdade, mas que ela tanto revela quanto oculta e que,

> nesse sentido, toda a verdade assim pra interpretação. Ela inclui tanto o que está sendo dito tanto quanto o que está pressuposto ou não dito: [...] “todo enunciado tem pressuposto que ele não enuncia. Somente quem pensa também esses pressupostos pode dimensionar realmente a verdade de um enunciado” (GADAMER,2002 p.67). Por essa razão, o entendimento não pode ser reduzido ao conhecimento científico, mas deve ser pensado como um encontro com a tradição que pressupõe nossa experiência pessoal de estar no mundo. Pensamos como Gadamer (2002), e a partir dele, que todo texto e todo enunciado é uma resposta para uma pergunta. Cabe ao intérprete compreender qual a pergunta a que o texto é uma resposta, já “que nem tudo na vida acaba dentro da linguagem lógica escrita ou do dito” (AZAMUR,2009, p.19).

Enfim, tudo que acontece ao nosso redor, desde a nossa primeira infância, fic registrado em nosso inconsciente. Isso significa que tudo aquilo que a criança vê, ouvi e senti no decorrer do seu desenvolvimento e amadurecimento se torna necessário para haver um clima sócio-moral através dos enunciados dos pressupostos não ditos, para que o compromisso afetivo com questões dos valores crie caráter moral com autonomia na humanidade. Bruno Bettelheim (2007), autor do clássico *“Psicanálise dos Contos de Fadas”*, discorre sobre a importância das histórias de fadas nas explicações de forma simples para questões que a criança não consegue entender, contribuindo com a sua estabilidade emocional.

Nessa perspectiva, Dhorme (2017), enfatiza também que a contação de história tem um duplo objetivo. O primeiro é mostrar como as histórias são importantíssimas no processo educacional; já o segundo é que as histórias precisam ser atrativas para que passem para as gerações uma mensagem positiva. Deste jeito, ela é constituída de três partes: a primeira trabalha a importância e utilidade educativa das histórias através da teoria; a segunda aborda como as histórias proporcionam mensagens educacionais voltadas principalmente para os valores éticos em que o texto se desenvolve no enredo dando ênfase a mensagem que se deseja transmitir e o valor do texto, além do conteúdo em si, que deve estar intrínseco a escolha das histórias contadas. E no último momento a narração deve ser interativa e extremamente criativa tendo que vir acompanhada de elementos necessários para uma apresentação que cative a atenção do ouvinte. Dhorme (2017), fala do contar histórias como uma arte, não há dúvida, mas é a arte vestida da magia da fantasia para que se transforme a realidade.

Trabalhar com narrativas no âmbito educacional é trazer essa ferramenta com a tarefa de educar por vários motivos, além das crianças gostarem muito, traz empatia com os pequenos, trazendo variedade de temas praticamente com pouca exigência de aplicação de métodos, fazendo com que as crianças fiquem focadas e envolvidas nas vivências das personagens. O contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos vários efeitos causados por esses impulsos são exemplos de transformação para além da cidadania direcionada ao ser existente na

essência do homem transformando o "nós" como fonte do amor citado por Dhorme (2018, p.16).

E contar histórias se sintetiza no doar-se as pessoas, através do seu tempo, o seu amor, seus recursos, sua alegria, suas histórias, sua voz. Entretanto, isso não significa dizer que o amor é igual a generosidade. Carneiro & Zeferino (2021), transpõe a generosidade como ação e o amor como sentimento. Amar o amor não significa saber amar mais; ser generoso significa viver o amor. E é a generosidade que falta na humanidade por causa do amor, e essa falta faz com que a generosidade ofereça o que não te pertence, mas o que você oferece por que alguém está em falta. A generosidade não é amante, não é escolhida, não possui vontades próprias. O amor sim! Ele é escolhido, possui vontades e desejos como virtudes. Por isso é necessário no contar, recontar e tricotar as histórias envolvidas na generosidade do amor.

NARRATIVAS MITICAS NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA DA GRATUIDADE E DA ESPERANÇA

Na discussão sobre a proposta da pedagogia da gratuidade, proposta por Carneiro & Zeferino (2021) existe uma reflexão sobre pensar-se em uma cultura de humanização, construindo uma pedagogia através do cuidado e do amor ao próximo em sua diversidade, e quando pensamos em Nietzsche que identificou os deuses gregos Apolo e Dionísio, narrativas míticas, pensamos na complexidade e ingenuidade de ser homem, percebendo-se a importância das paixões humanas e da moralidade humana em relação a gratuidade, sendo assim, Carneiro & Zeferino (2021), afirmam

> O que ocorre é a memorização de uma fala, sem a compreensão de seu significado, ou seja, a sonorização de uma voz, de um discurso que pode fazer com que a palavra perca a sua força transgressora. Entendemos que o lastro da "concepção bancária" objetiva a manutenção do oprimido, ou seja, do educando, sem alteração na sua posição, sem transformação, assim, continuando de base para o opressor. O pensar filosófico, ou qualquer que seja o componente curricular, que ambicione a transgressão, ou a construção de um pensar libertário não é estimulado ou colocado em pauta, mas sim, abandonado.

Não é só memorizar conhecimentos, é necessário compreender o significado da sonorização de cada voz que ecoa. Transgredir é transmutar o pensamento libertário por meio da beleza, dos sonhos e da harmonia, fazendo referencia a Apolo, segundo a filosofia de Nietzsche e também através da desarmonia, ausência de forma e embriaguez, contida em Dionísio. E é esse grito ecoado que Carneiro & Zeferino (2021), estrondam ao escrever sobre a pedagogia da esperança:

> Em suma, a esperança enquanto elemento constituinte da pedagogia da graça faz com que o humano implicado na ética teológica, não seja um ser passivo, mas alguém convidado à ética da gratuidade relacional que se expressa também na luta e reivindicação por uma sociedade justa para todos. Trata-se

de uma existência engajada, aspecto que não lhe é opcional, ser humano é existir em co-humanidade, doutra feita não se é humano. Existir com o outro, em serviço alegre e gratuito, é uma das disposições mais básicas da ética teológica alicerçada na tradição cristã. O serviço é liberdade para, pensa-se num humano livre para servir.

O CONTAR E ENCANTAR NOS TEMPOS PANDÊMICOS

A pandemia de Covid-19 convida excepcionalidade de tocar profundamente a humanidade. Não foram só crises sociais, políticas e econômicas dos últimos decênios que semearam medo no mundo, mas, também a pandemia. Medo e insegurança, perda e desespero encheram os corações, entretanto, a esperança em algo que precisa circular por dentro, para sentir vivacidade no meio da humanidade foi intensificada. Exatamente isso, esperança e a gratuidade foi o movimento filosófic que se apropriou do princípio cartesiano: "Penso logo existo" em *Vivo, logo espero.* A esperança fez com que a existência humana ganhasse resiliência com um simples desejo de viver atitudes diferentes. Carneiro; Pereira; Santana & Souza (2021), afirmam que

> O contexto pandêmico nos possibilitou permear pelos mais diversos meios de comunicação e tecnologia. Quem não protagonizou este feito, certamente sentiu-se fora da "caixinha" ou, até mesmo, não possui condições materiais do labor para estar dentro da "caixinha". Foi impossível recolher a escola das influências da tecnologia. Todos os atores ligados ao contexto educacional tiveram que se adaptar a este novo modelo. Escola, famílias, sociedade como um todo. E o professor e a professora tiveram que ampliar seus saberes e fazeres.

E assim, foi construída as teias epistemológicas para ecoar as vozes do amor, da graça e da esperança em sermos humanos. Visto que Ana Maria Machado, em *Como e por que ler os clássicos desde cedo*, descreve:

> Um leitor mais maduro pode se interessar por partes mais poéticas, como os Salmos, o Cântico dos Cânticos ou o Apocalipse. Ou por passagens mais filosóficas, ou por profecias. Tem tanta coisa boa desde ler na Bíblia [...] Mas, as crianças vão gostar mesmo È das histórias. E nisso a Bíblia é imbatível, afinal foi com esse livro que se iniciou a grande tradição narrativa que permitiu construir toda uma civilização em cima de histórias (MACHADO, 2002, p. 35).

TRANSMISSÃO DE VALORES ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS

Uma boa história, um bom contador, uma criança e a imaginação. Ouvir e contar histórias representa a cultura, valores e conhecimentos passados de geração pra geração; ela desperta emoções, interesses e expectativas. Elas podem ser contadas em diversos momentos, no seio familiar, antes de dormir ou na hora de acordar, na escola, sejam espaços formais ou não formais, e é nesse viés que essas histórias são úteis para difusão

de valores aos comportamentos humanos, pois, as crianças tem limites na construção de raciocinar no abstrato, pois elas carecem e precisam de vivências que só são trazidas com clareza pelas crianças no mundo da imaginação.

Os adultos, mesmo com muitas vivências pela idade, ainda apresentam dificuldade para acertar atitudes sobre comportamento social. Poucas experiências e com um mundo todo para descobrir. É necessário, portanto, que as crianças entendam a importância de conservar os valores de base independentemente da evolução do mundo, que apesar de estar em uma sociedade que prega competição na individualidade legalismo, para conseguir seus objetivos elas precisam também serem generosas, justas e solidárias para tornarem -se gente humanizadas. E é nesse momento que a história traz esse referencial, transformando o abstrato em concreto, Dhorme (2017).

As histórias trabalhadas com as crianças precisam de valores morais bem definido para que elas aprendam e entendam que os valores são fundamentais para a regência universal da conduta humana. E ao contador de história fica sempre a responsabilidade de escolher suas histórias contadas com perguntas chaves como: Quais são os valores que me importam para contar essa história? O que é importante pra mim como condutor? Quais são os tipos de valores que eu reconheço como importante nessa história? Quais são as que eu gostaria de poder ajudar construir dentro da criança os valores dessa história? Quais são as mais adequadas para idade de cada criança? Posso transmitir por meio de um processo leve e lúdico levando os recursos materiais e humanos?

E são essas perguntas, bem como, enfatizar o lúdico e explorar os recursos disponíveis fazem com que a criança esteja nas vivências das histórias contadas, trazendo a elas como ouvintes para o mundo em que ela está inserida, proporcionando trocas de experiências e promovendo comunhão, distração e o despertar da imaginação. Arte de contar histórias é reconhecer a importância de contas não só como na prática de investigação da imaginação

Ouvindo histórias, a criança vive o universo da leitura pela voz do orador, de modo que ela saboreia as palavras e senti o desejo de ler por si mesma, que é tão irresistível quanto a potencialidade de desencadear aprendizagem, seja como os primeiros passos para se construir o caminho da leitura para que a criança construa o seu próprio mundo dentro de si mesmo, ou através das dinâmicas coletivas na contação de histórias.

A contação de histórias, portanto, oportuniza a criança ao conhecimento de si mesma, que vive, do seu ambiente de vida, permitindo estabelecer ações importantes e necessárias entre o real e o ficcional e entre os diversos sujeitos envolvidos. Em As mais belas histórias de Rubem Alves (2003), traz no conto “A menina e o pássaro encantado”, quando ele assim diz: “Para que uma estória? Quem não compreende pensa que é para divertir. Mas não é isto. É que elas têm o poder de transfigurar o cotidiano (Rubem Alves, 2003)

Quando o sujeito se torna um contador de história, e, isso começa a partir do momento que esse começa a falar, ele conta sobre o que vê, ouvi e faz e também conta sobre sonhos próprios e coletivos. A contação de história é linda e memorável herança povos originários e tradição oral, que alinhava a mistura étnica de um povo com várias sapiências e costumes tradicional, mas, é a partir dessa herança cultural que se configur os caminhos das veias brasileiras e das suas narrativas com tradições com aspectos subjetivos. E quem é contador de história, seja em qualquer lugar, sua contação será a habilidade de poder render empatia e arrebatar os ouvintes de histórias. O sujeito já nasce ouvinte ou contador. O sujeito é quem desenvolve suas narrativas a partir das narrativas dos outros, e é essa estabilidade que traz o foco em desenvolver e enraizar o mundo fantástico da imaginação para poder despertar as memórias alegres, vibrantes, e cheias de valoração do respeito a vida.

CONSIDERAÇÕESS FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com intuito de tratar sobre a importância da contação de histórias na formação de valores morais e éticos através da pesquisa bibliográfica buscando perceber como o recurso dessa contação de histórias propicia benefícios, tanto quanto para os ouvintes, tanto quanto para os contadores. E diante do exposto, percebe-se que com esse estudo que contar história não é algo tão simples quanto parece ser, e que ela é muito importante para construção sócio-moral.

O objetivo do contar histórias com valores morais no desenvolvimento de pessoas autônomas, o sentido de compreender a construção das normas, regras e princípios de sua conduta está pautada nas relações interpessoais. A autonomia está intrínseca ao sujeito que participa da construção e discussão dos valores e normas morais, isso, pautado nos estudo referentes a contação de histórias acontece através das instruções de formação ética, e não apenas pela ação verbal, mais em todo um contexto de convivência como a imaginação e sua permeável construção das realidades intrínseca a vida em biocenose. Em decorrência dessa vivência, as crianças experimentam as vantagens da cooperação, igualdade, justiça com narrativas que contenham princípios morais de cidadania, da cooperação, do respeito mútuo e também através das experiências das narrativas que constrói as descobertas racionais e dialógicas de valores e princípios com animo baseado na integridade, detalhando assim a finalidade de ser capaz de identificar injustiças e estar comprometido com a construção mais justa para todos.

É necessário, portanto, que a moral e a reflexão da ética estejam presentes formalmente em todos os espaços que a humanidade convive, e questionar para essa formação é muito importante para que os valores se construam de forma praxiológica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **As mais belas histórias de Rubem Alves**. Lisboa, Edições Asa, 2003 (Adaptação)

BAITELLO Jr., N. **A era da iconofragia. Ensaios de Comunicação e Cultura**. SãoPaulo: Hacker Editores, 2005.

BETTELHEIM, B. **A Psicanalise dos contos de fada**. 12a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

BUSATTO, Cléo. **Contar & encantar**: Pequenos segredos da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

CARNEIRO, Everton Nery; ZEFERINO, Jefferson. **Refletindo sobre a proposta da pedagogia da gratuidade.** Diálogos e Perspectivas Interventivas, v.1, p.1-23, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/dialogos/article/view/10729/7513> Acessado em 18 de abril de 2021 as 08: 00 horas

CARNEIRO, Everton Nery; ZEFERINO, Jefferson. **Uma pedagogia da esperança e da co-humanidade: Paulo Freire e Karl Barth em diálogo.** Caminhos, v.19, Especial: 100 Anos de Paulo Freire, p. 88 -106, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18224/cam.v19i4.9206> Acessado em 15 de abril de 2021 as 21:00 horas

CARNEIRO. E.N. **Mitologia grega e bíblica: narrativas de transgressão**. Salvador: Eduneb, 2018

CAVALCANTI, Joana. **Contar histórias: uma arte milenar**. In: CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

DOHME, Vânia D' Angelo. **Comunicação & Encantamento**: As histórias da fada como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança. Tese de doutorado. PUC- SP: 2008

DOHME, Vânia D'Angelo. **Técnicas de contar histórias 1**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FLUSSER, V. **O mundo codificado - Por uma filosofia do design e da comunicaç** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2013.

CAPÍTULO 8

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PROBLEMA OU SOLUÇÃO? ASPECTOS E FUNÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 02/05/2023

Ekristayne Medeiros de Lima Santos
Doutoranda do PPGE/UNIMEP – Bolsista CAPES
Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) – Campus Taquaral Piracicaba (SP)

Juliano Bernardino de Godoy
Doutorando do PPGE/ UNIMEP – Bolsista CNPq
Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) - Campus Taquaral Piracicaba (SP)

RESUMO: Atualmente a forma de aprendizagem transformou-se por inteiro e o avanço da tecnologia na educação tem sido um dos grandes responsáveis por transformar o meio educativo e também gerar muitos debates nos meios institucionais e acadêmicos. Porém, a instituição de ensino tem a necessidade se adequar rapidamente se quiserem acompanhar essa revolução que é global. Afinal, para que a escola consiga cumprir sua missão de educar, é preciso que ela esteja adequada à realidade dos alunos e consiga atrair o interesse deles com atualização daquilo que esta próxima sua linguagem atual e tecnológica. O uso de tecnologia tem se tornado cada vez mais comum no dia a dia das pessoas, possibilitando ao homem um desenvolvimento em muitos aspectos, dentre esses podemos citar a velocidade, a criatividade e o conforto. Todavia partindo de uma revisão bibliográfica de pesquisadores da educação tanto defensora da Educação á Distância (Veraszto, 2012, Niskier, 2000) como críticos (Gadotti, 2012, Pucci, 2016), a esse sistema pretendemos nesse ensaio buscarmos parâmetros para essa pesquisa em andamento, desenvolvendo e essa temática como futura concretização desses novos tempos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância. Tecnologia. Teoria crítica. Filosofia da educação.

DISTANCE EDUCATION: PROBLEM OR SOLUTION? ASPECTS AND FUNCTIONS OF TEACHING AND LEARNING

ABSTRACT: Nowadays the form of learning has been completely transformed and the advancement of technology in education has been one of the main responsible for transforming the educational environment and also generating many debates in

institutional and academic circles. However, the educational institution has the need to adapt quickly if they want to follow this revolution that is global. After all, for the school to be able to fulfill its mission of educating, it must be adapted to the students' reality and be able to attract their interest by updating what is close to their current and technological language. The use of technology has become increasingly common in people's daily lives, enabling man to develop in many aspects, among which we can mention speed, creativity and comfort. However, starting from a bibliographic review of education researchers, both defending Distance Education (Veraszto, 2012, Niskier, 2000) and critics (Gadotti, 2012, Pucci, 2016), we intend in this essay to seek parameters for this ongoing research , developing and this theme as the future realization of these new times.
KEYWORDS: Distance education. Technology. Critical theory. Philosophy of education.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente com a grande necessidade de conhecimentos tecnológicos do século XXI, devemos refletir sobre as conseqüências do domínio ou não de tais conhecimentos na comunidade acadêmica. GADOTTI (2002, p.34) explica que: "O novo professor é um profissional do sentido". Devido aos novos espaços de formação (diversas mídias, ONGs, Internet, espaços públicos e privados entre outros.), esse novo professor faz a integração entre esses espaços deixando de ser o lecionador para se tornar um "gestor", tendo como função selecionar a informação construindo-a de forma que os alunos possam obter o conhecimento GADOTTI (2002, p.35).

Com as novas tecnologias estão presentes no cotidiano moderno da sociedade, especialmente das crianças e adolescentes que nasceram em meio a elas. São eles os estudantes do Ensino Fundamental, jovens que não concebem o mundo sem a existência desses recursos. A televisão, o vídeo game, o celular, o computador e a Internet podem ser considerados os principais exemplos.

Segundo o professor Brandão:

> A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Essa e á função da existência da educação. Todavia a nova geração de estudantes tem um perfil totalmente engajado no ambiente online, com grande facilidade para o manuseio e o acesso a computadores e dispositivos móveis. Além disso, também é bastante difundido o interesse por jogos eletrônicos. Para Veraszto:

> O conhecimento tecnológico é o conhecimento de como fazer, saber fazer e improvisar soluções, e não apenas um conhecimento generalizado embasado cientificamente. Para a tecnologia é preciso conhecer aquilo que é necessário para solucionar problemas práticos (saber fazer para que), e assim, desenvolver artefatos que serão usados, mas sem deixar de lado todo o aspecto sociocultural em que o problema está inserido. (VERASZTO etall, apud LAYTON, p.78)

2 | DESENVOLVIMENTO

Segundo Niskier diz que:

> A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, as vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha idéia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes. (NISKIER, 2000, p. 49)

Segundo as observações acima podemos dizer que as "Novas Tecnologias" surgem a cada momento e estes são apenas alguns exemplos de como as tecnologias na educação principalmente a EAD,podem contribuir para conectar escola e alunos neste novo modelo de ensino. Neste novo cenário, não basta apenas à escola saber utilizar as ferramentas já existentes, é necessário também que ela se movimente e implemente novidades para que seus alunos estejam cada vez mais engajados, informados e, principalmente, preparados para viver em um mundo conectado.

E através da tecnologia a disposição da educação, é possível implicar aos educandos uma melhor compreensão da história, vivê-la com possibilidade de tornar o sujeito homem um ser sociável, um grande homem, um grande cidadão, sempre aberto ao diálogo. A educação virtual deve ser acolhida pela sociedade, constituir-se através de sua prática educativo-social e suas múltiplas atividades.

A leitura do livro "*Atualidade da teoria crítica na era global",*proporcionou um grato exercício intelectual. Pois, nos permite refletir sobre a contribuição da Teoria Crítica no enfrentamento das questões educacionais da contemporaneidade, tendo em vista os impactos do mundo digital globalizado tanto nos processos formativos, como na sociedade de modo mais amplo. Os convido a mergulhar em uma obra que subsidia o alargamento da compreensão das dimensões filosóficas sociais, culturais e estéticas dos fenômenos educacionais gerados pelo capitalismo.

Bruno Pucci[1] no artigo "*A questão da autonomia dos estudantes nos cursos de formação inicial de docentes da educação básica a distância online"* aponta a importância do uso das TICs para maior integração tendo em vista os moldes em que vivemos. A formação docente, seja EaD ou presencial, precisa focar no desenvolvimento das capacidades humanas quanto a autonomia da consciência, é necessário formar docentes capazes de elaborarem juízos analíticos e reflexivos sobre o uso crítico das tecnologias e as conseqüências disso para si e seus alunos. Esclarece que a compreensão da auto-reflexã crítica e a autodeterminação são ferramentas que possibilitam resistência ao conformismo e a submissão ao sistema.

1 Graduado em Filosofia e Letras, Mestre em Educação e doutor em Educação. Professor Titular da UNIMEP.

Glauciane Cristina Xavier Mashiba[2] no artigo "Sociedade do Espetáculo e transferência da autoridade pedagógica"contrapõe em âmbito pedagógico a transferência da autoridade do professor, para a autoridade da tecnologia, ao enfatizar as redes sociais e os aparelhos eletrônicos no contexto social do capitalismo. A autora compreende que há uma inversão de papéis e chama a atenção para a necessidade da construção de um modelo de autoridade pedagógica, que seja forte e consciente, onde o aluno tem na figur do professor um mediador entre o conhecimento formal e os modos de uso das tecnologias. Nesse contexto o docente deve estabelecer uma relação de respeito com seus alunos, sem abrir mão do profissionalismo e seriedade para com o propósito e sua função.

O texto *"Mídias e consumo na contemporaneidade: reflexões sobre o processo formativo e o desenvolvimento da autonomia*", de autoria de Ana Carolina Kastein Barcellos[3], aponta a questão do acesso exagerado das crianças às mídias por meio de aparelhos eletrônicos como celulares, *tablets*, TV, computadores, entre outros. Segundo ela essa situação é parte de uma engrenagem movimentada pelo *marketing* infantil, que acaba por criar as necessidades específicas desse público, vinculando-as à ideologia da indústria cultural.Toda essa estrutura de alienação consumista contribui para a semiformação e, conseqüentemente, impede o desenvolvimento de um processo formativo consistente que propicie autonomia. Assim, ressalta que há urgência de ações que possam tornar possível a formação autônoma a partir de uma experiência dialética.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que o desenvolvimento científico e tecnológico têm enorme potencial para solucionar problemas provenientes de necessidades sociais, com vistas à sustentabilidade, à preservação dos recursos naturais e ao respeito à diversidade, desde que associado a um processo educacional capaz de contribuir para o desenvolvimento tecnológico alicerçado na formação integral de pessoas, sob os aspectos cognitivo, social e cultural, preparadas para incorporar as tecnologias no seu dia-a-dia, nas atividades profissionais, promovendo inclusive mudanças significativas na forma como as pessoas se comunicam. No entanto, é fundamental que governos tenham como prioridade o desenvolvimento humano, a oferta de educação de qualidade, de desenvolvimento econômico, social e cultural, promovendo políticas públicas capazes de fomentar e estimular empresas dispostas a investirem em modelos de negócios sustentáveis e geradores de renda.

O desenvolvimento científico e tecnológico tem, sem dúvida, grande potencial para solucionar problemas tanto sociais como individuais. Mas, da mesma forma, dependendo

2 Doutora em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-PPE/UEM. Professora do Departamento de Pedagogia – CRC/UEM. Coordenadora do Grupo de estudos e pesquisa: estética, mídia e educação contemporânea.

3 Graduada em Letras – Português/Inglês pela UNESP, e em Pedagogia pela FIA, especialista em Planejamento e Gestão de Organizações educacionais pela UNESP, e em Design instrucional para Educação a Distância (UFJF). Mestre em Educação pela UNESP, Doutora em Educação pela UNIMEP/UIB- Espanha e Docente na FHO-Uniararas.

de como são utilizados, tais conhecimentos podem, sim, causar grandes danos a depender dos valores de quem está à frente da condução de seu desenvolvimento e uso. Se há uma maneira de mensurar qual desses pontos se sobressai, esses dados não parecem estar disponíveis para o cidadão comum. De todo modo, a percepção é de que os benefícios trazidos com tal desenvolvimento para a melhoria das condições de vida e na resolução de problemas são maiores do que os possíveis prejuízos causados para a sociedade de modo geral. Sendo a tecnologia e a ciência atividades inerentes ao ser humano, sempre teremos a dualidade entre o bem e o mal, o que é uma de nossas características intrínsecas. Também é característica do homem querer sempre alcançar um grau de bem estar cada vez maior. Sendo assim, ainda que não haja necessidade, no sentido de ser necessário para a sobrevivência, o desejo do bem viver parece não ter limite, portanto, a tecnologia não tem como cessar seu desenvolvimento

AGRADECIMENTOS

Ao CAPES e ao CNPq, pelo fomento dessa pesquisa. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), pelas discussões e amplitude dos temas tratados no programa de doutorado.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara/SP: JM Editora, 1998.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

NISKIER, A. Educação a distância: a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

PUCCI, Bruno (Organização...[et.al]). *Atualidade da teoria crítica na era global.* 1ª ed. São Paulo: Nankim, 2016. 328p.

VERASZTO, E.V.; SILVA, D.; MIRANDA, N.A.; SIMON, F.O. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. Disponível em: < http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/681/pdf >.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL: CONTRADIÇÕES, AVANÇOS E DESAFIOS

Data de submissão: 05/04/2023 *Data de aceite: 02/05/2023*

Maria de Fátima Leite Gomes
Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa – PB
http://lattes.cnpq.br/4394354057605546

Helenória de Albuquerque Mello
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
João Pessoa – PB
http://lattes.cnpq.br/7575094969146082

Hilderline Câmara de Oliveira
Universidade Potiguar
Natal - RN
http://lattes.cnpq.br/2137840381302297

RESUMO: Na atualidade, o Sistema Penitenciário brasileiro encontra-se em estado de penúria, disseminando sofrimentos e infortúnios vivenciados pelos segmentos envolvidos na execução e cumprimento da pena privativa de liberdade. Nesse contexto, ressaltamos o acesso à educação, direito de todos e dever do Estado e da família. Na Lei de Execução Penal, a assistência educacional está prevista no Art. 11, no entanto, o acesso à educação, configura-se, em um dos problemas que assola as prisões brasileiras. Ao analisarmos os procedimentos disciplinares e as práticas pedagógicas adotadas no Instituto de Reeducação Penal Des. Sílvio Porto, lócus de investigação, evidenciamos a incompatibilidade de coexistência dos objetivos de punição e recuperação. A reflexão é: como equacionar tal incompatibilidade? Desta feita, este estudo irá apresentar dados preliminares da Pesquisa: "PRISÃO E EDUCAÇÃO, UM HIATO HISTÓRICO: da cela a sala de aula, um caminho para a educação ao longo da vida?", e tem como escopo, propor uma apropriação mais crítica e reflexiva acerca da realidade educacional dos reeducandos da referida Instituição Penal, suas particularidades, complexidades e fragilidades, a partir do perfil socioeducacional dos mesmos. Utilizamos a Pesquisa Social empírica, a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, adotamos a observação sistemática e a aplicação de entrevista semiestruturada com 1.075 reeducandos em um universo total de 1328. Para tanto, utilizamos a amostra intencional. Os resultados mostram que, no campo teórico, o Brasil obteve um expressivo avanço no que tange o direito à educação no espaço da prisão. Entretanto, no campo prático, a educação em espaços de privação de liberdade não assume a

dimensão de reinserção social. Concluímos ainda que a forma de acesso dos apenados às práticas educativas no Sílvio Porto, reforça a perspectiva do privilégio entre os mesmos. Portanto, a educação na perspectiva do direito não se efetiva totalmente, um grande desafio a ser superado pela referida instituição.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direito à Educação; Sistema Penitenciário; Direitos Humanos.

EDUCATION IN THE PRISON CONTEXT: CONTRADICTIONS, ADVANCES AND CHALLENGES

ABSTRACT: Currently, the Brazilian Penitentiary System is in a state of penury, spreading suffering and misfortunes experienced by the segments involved in the execution and fulfillment of the custodial sentence. In this context, we emphasize access to education, a right of all and a duty of the State and the family. In the Penal Execution Law, educational assistance is provided for in Art. 11, however, access to education is one of the problems that plagues Brazilian prisons. By analyzing the disciplinary procedures and pedagogical practices adopted at the Instituto de Reeducação Penal Des. Sílvio Porto, locus of investigation, we evidenced the incompatibility of coexistence of the objectives of punishment and recovery. The reflection is: how to equate such incompatibility? This time, this study will present preliminary data from the Research: “PRINTION AND EDUCATION, A HISTORICAL GAP: from the cell to the classroom, a path to lifelong education?”, and its scope is to propose a more critical appropriation and reflective about the educational reality of the re-educated of the mentioned Penal Institution, its particularities, complexities and fragilities, from the socio-educational profile of the same ones. We used empirical Social Research, based on a qualitative and quantitative approach, we adopted systematic observation and the application of semi-structured interviews with 1,075 inmates in a total universe of 1,328. For this purpose, we used an intentional sample. The results show that, in the theoretical field, Brazil has made significant progress in terms of the right to education in the prison space. However, in the practical field, education in areas of deprivation of liberty does not assume the dimension of social reintegration. We also conclude that the way in which inmates access educational practices in Sílvio Porto reinforces the perspective of privilege between them. Therefore, education from the perspective of law is not fully effective, a great challenge to be overcome by that institution.
KEYWORDS: Education; Right to education; Penitentiary system; Human rights.

1 | INTRODUÇÃO

O incontestável insucesso da Política Penitenciária brasileira, expresso na falência da prisão enquanto instrumento de (re)inserção social, só tem contribuído com o aprofundamento da marginalização e da segregação social e econômica de segmentos sociais historicamente excluídos. Problemas já conhecidos e aparentemente insolúveis, agravam-se, tendo como exemplos clássicos: a superpopulação, as rebeliões, a reincidência e a criminalização da pobreza. Conforme Thompson (2002), as prisões nunca exerceram a finalidade de reeducação e de reinserção, ao contrário, configuram-se em meros “depósitos

para estocagem de gente", assertiva da qual comungamos e, seguindo nesse caminho, a individualização da pena, a qual pressupõe que cada indivíduo possui um histórico pessoal, perde sua essência e finalidade durante o seu cumprimento

O contingenciamento de recursos e a falta de uma interface sistêmica entre Política Penitenciária e demais políticas sociais, como: Educação, Cultura, Saúde, Segurança, Habitação, Esporte, entre outras, colocam as unidades prisionais do país em estado de penúria. No atual estágio social em que nos encontramos, não há como dissociar a Política Penitenciária das políticas sociais, dada a complexidade que envolve o aprisionamento, a leitura da realidade já não pode ser feita de forma sumária, para alcançarmos um desenvolvimento social político e econômico, tendo por lastro uma convivência social cidadã, temos que operacionalizar ações na perspectiva do direito.

Em termos práticos, o Sistema Penitenciário brasileiro na forma como se apresenta, não converge com a essência ressocializadora prescrita na Lei de Execução Penal (LEP), Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984. A LEP garante ao apenado o direito à assistência com a seguinte redação em seu Art. 10. "A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade".

Entretanto, as pessoas que se encontram em privação de liberdade, constituem um segmento da sociedade severamente marginalizado e duplamente penalizado, pois os apenados são submetidos constantemente a violação de diversos direitos humanos, entre esses, o direito à educação.

A educação para pessoas privadas de liberdade não é um benefício, como muitos pensam, praticamente um consenso tanto para a sociedade livre quanto para os apenados, é um direito humano. De acordo com Onofre (2011), ainda que a prisão seja considerada um castigo justificável e socialmente aceitável, não pode carregar consigo a privação de direitos humanos, dentre os quais temos o direito à educação.

Desta feita, este estudo tem como escopo, propor uma apropriação mais crítica e reflexiva acerca da realidade educacional dos reeducandos que cumprem pena em regime fechado no Instituto de Reeducação Penal Des. Sílvio Porto, a partir do traçado do perfi socioeducacional dos mesmos.

O fato do sistema penitenciário viabilizar a implementação de práticas educativas em suas unidades prisionais e, destinar recursos humanos e financeiros para sua operacionalização, não significa que se torna menos necessária uma análise crítica sobre a educação em espaços de privação de liberdade, ao contrário, é indispensável para que este não alinhe a perspectiva de "docilidade que une ao corpo analisável o corpo manipulável" apontada por Foucault (1987), transformando-se no interior das prisões, em um mecanismo de controle e disciplina.

É neste cenário que a educação em prisões busca se firmar enquanto uma prática ao longo da vida (e não formatada para um prisioneiro), que entende o cumprimento da pena e a prisão enquanto um lapso temporal, onde a educação pode e deve se

manifestar, produzindo no sujeito alvo de suas ações, um sentimento de protagonismo: um sujeito histórico, protagonista da sua história. Nas palavras de De Maeyer, signific "[...] deixar momentaneamente seu estatuto provisório de detento para inscrever-se em uma perspectiva mais a longo prazo sem acrescentar um julgamento social ao julgamento penal". (DE MAEYER, 2013, p. 47).

Logo, o presente estudo justifica-se por buscar um conhecimento mais aprofundado da realidade educacional dos reeducandos que cumprem pena no Instituto de Reeducação Penal Des. Sílvio Porto, suas particularidades, complexidades e fragilidades, bem como, identificar elementos que possibilitem à gestão dessa unidade prisional, nortear a implementação de práticas educativas, a partir de uma apropriação mais crítica e reflexiv da realidade vivenciada por seu público alvo, a partir de seus olhares e de suas vozes, em um espaço onde cotidianamente criam e recriam estratégias para sobreviverem ao cárcere.

A importância, repousa também, na possibilidade de envolver profissionais docentes, discentes reeducandos na importante missão de elaborar um constructo teórico que eleve a compreensão da educação em prisões, ao status de política pública, que impacte qualitativamente no processo educativo como um todo, superando a sua condição atual de política de governo, um terreno fértil para práticas que guardam estreita relação com o fisiologismo político: o assistencialismo e o clientelismo, avançando na concepção de direito de cidadania.

2 | A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL: UMA QUESTÃO DE DIREITO

A educação no Brasil é um direito social declarado na Constituição Federal de 1988, também previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como dever da família e do Estado, preconiza princípios como a liberdade e a solidariedade humana, na busca por proporcionar ao educando um desenvolvimento pleno, preparando-o para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho, com valorização da experiência extraescolar e ao acesso público e gratuito, em igualdades de condições, aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria, não importando os motivos que foram determinantes para evasão escolar, o aprisionamento figura entre esses motivos

A educação em seu texto constitucional, reflete a perspectiva de educação ao longo da vida, logo, não é possível conceber o processo de (re)inserção de pessoas em situação de privação de liberdade, dissociado de um processo educativo, na LEP a assistência educacional está prevista no Art. 11. "A assistência será: I - material; II - à saúde; III -jurídica; IV - educacional; V - social; VI – religiosa". A assistência educacional é definid nos seguintes artigos da LEP:

> Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

> Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (LEP, 1984).

A Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal (LEP), vem sofrendo alterações significativas, desde o ano de 2003, no tocante ao item IV – Assistência educacional, após a sanção da Lei Nº 13.163, de 9 de setembro de 2015 que modifica a LEP, para instituir o Ensino Médio, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

> Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. § 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, como o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presas e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e as presas. Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: o nível de escolaridade dos presos e das presas; II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; III - implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional dos presos e das presas. (Brasil, 2015d, sp.).

Ainda com relação a assistência educacional, faz-se oportuno enfatizar que "O condenado que cumpre a pena no regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena", passando a vigorar a partir da Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011[1] , que altera LEP, uma sensível alteração no panorama da educação e da remição durante o cumprimento da pena.

Como dito anteriormente, podemos elencar o aprisionamento como um dos motivos que interrompem a trajetória escolar, portanto, falar de educação em espaços de privação de liberdade nos remete a Educação de Jovens e Adultos. O Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Nº 11, de 10 de maio de 2000, que delibera sobre as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), concebe essa modalidade de ensino como uma "dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou

1 Pela nova redação o artigo 126, caput, e parágrafo 1º, inciso I, da LEP, asseguram o direito à remição pelo estudo, na proporção de um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superio , ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em três dia

fora dela [...]". (CNE/CEB Nº11, 2000, p. 5). Ser privado do acesso a esse bem social, representa a perda de um importante instrumento para uma presença participativa na convivência social. Logo, "a ausência da escolarização não pode e nem deve justifica uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado". (CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 5). Ainda tratando deste Parecer, ressaltamos a função equalizadora assumida pela EJA, na cobertura a diversos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social e econômica, dentre eles, os encarcerados.

As Diretrizes Nacionais para a oferta da educação a jovens e adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais, estão previstas na Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação e fazem ressonância as recomendações aprovadas e aos compromissos firmados nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA).

A V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, Alemanha no ano de 1997, na Agenda para o Futuro, em seu Tema VIII – **A aprendizagem para todos os adultos: direitos e aspirações de todos os grupos**, considera o direito a educação como um direito universal, que pertence a cada indivíduo, portanto aberta a todos, no entanto, diante da realidade de exclusão de diversos grupos: idosos, deficientes, povos nômades ou sem territórios fixos migrantes, refugiados e prisioneiros, firma enquanto compromisso reconhecer o direito de detentos à aprendizagem, por meio da informação aos presos sobre oportunidades de educação e formação existentes e acesso a elas; elaboração e implementação de programas de educação com a participação dos detentos de forma que respondão as suas necessidades e aspirações de aprendizagem; estímulo a iniciativas que tenham por finalidade conectar cursos ofertados na prisão com os oferecidos fora dela, facilitando a ação de organizações não governamentais, educadores e de outros agentes educativos nas prisões.

A VI CONFINTEA, realizada em Belém, Brasil, no ano de 2009, reitera o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos estabelecido nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA I - V) desde 1949. O Marco de Ação de Belém (CONFINTEA VI), faz referência a aprendizagem ao longo da vida, "do berço ao túmulo", uma educação baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, uma educação abrangente e que desenvolva o empoderamento pessoal, social, econômico e político, que seja parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Dentre os compromissos firmados para a alfabetização de adultos temos a concentração de ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, com destaque para as pessoas privadas de liberdade. A alfabetização é considerada aqui como um instrumento de construção de capacidades em cada indivíduo, instrumentalizando-os para que possam enfrentar as complexas questões sociais, econômicas e políticas postas no âmbito da sociedade contemporânea.

3 | METODOLOGIA

O estudo em tela, constitui-se em uma pesquisa social empírica, de natureza qualitativa e quantitativa, que vai além do simples registro, da análise, da classificaçã e da interpretação dos fenômenos em estudo, buscando a identificação dos fatores determinantes. De acordo com Minayo, "o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia". (Minayo, 2004, p. 22). No tocante as técnicas de coleta dos dados, utilizou-se: observação sistemática, aplicação de entrevista semiestruturada, pesquisa bibliográfica e documental

Assim, o primeiro momento deste processo de investigação foi viabilizado através da pesquisa exploratória, utilizando-se de conversas do cotidiano com os sujeitos sociais inseridos na instituição, como os (as) agentes penitenciários (as), a população carcerária, docentes e os dirigentes; além das constantes visitas e observações junto ao setor de salas de aula dos reeducandos. A observação constituiu-se em um outro momento da investigação, por ser um instrumento básico da pesquisa científica, na concepção de Quivy e Compenhoudt (2008, p. 18):

> É preciso circunscrever as análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo. Se o trabalho tiver por objecto um fenômeno ou um acontecimento particular, os limites da análise ficam automaticamente definidos. Caso contrário, o campo de análise deve ser claramente circunscrito, baseado no bom senso do investigar.

Compreende-se, assim, que a etapa de observação constitui momento fundamental para a pesquisa, desde a formulação do problema à coleta, análise e interpretação dos dados. Quanto a coleta dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, a partir da amostragem intencional, aplicada com 1.075 reeducandos, em um universo total de 1.328, cumprindo pena em regime fechado no Instituto de Reeducação Penal Des. Sílvio Porto. Utilizou-se ainda a pesquisa documental e bibliográfica

4 | RESULTADOS: O PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Instituto de Reeducação Penal Des. Sílvio Porto, lócus da referida pesquisa, é uma unidade prisional do Sistema Penitenciário da Paraíba, destinada ao cumprimento de pena em regime fechado para pessoas do sexo masculino, um retrato da superpopulação carcerária no Estado. No ano de 2009 contava com uma população carcerária de 764 apenados, em 2013 a população aumentou para 1.053 apenados e, atualmente a população é de 1.328 apenados, o que representa um déficit de 790 vagas, tendo em vista que a estrutura física destinada aos pavilhões, comporta a oferta de 538 vagas. No Sílvio Porto o percentual de apenados inseridos na educação formal e não formal é de 9,3% e 8,9%

respectivamente, um outro aspecto que também se alinha ao cenário nacional, o ínfim percentual de reeducandos inseridos em atividades educacionais.

A partir de uma observação exploratória ocorrida no Instituto de Reeducação Penal Des. Sílvio Porto, observou-se um "embrião" de práticas educativas, ofertadas a um pequeno percentual de reeducandos, um direito do qual se apropriam na perspectiva do privilégio, alcançado por poucos, bem como, a ausência de dados que retratem o perfil socioeducacional dos mesmos. Para o traçado do perfil, consideramos as seguintes variáveis: faixa etária, estado civil, nacionalidade, naturalidade, nível de escolaridade, e, por fim, aquelas que perpassam a trajetória educacional anterior a prisão e durante o cumprimento da pena da pena privativa de liberdade. Desta feita, temos como resultado deste estudo a construção do referido perfil, a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas.

4.1 Identificação dos reeducando

Quanto a faixa-etária, constatamos que 584 reeducandos, o que corresponde a 54,3% do universo 1.075 participantes da pesquisa, têm idade inferior a 30 anos, ou seja, estão no intervalo da faixa-etária que vai dos 18 aos 29 anos de idade; são jovens-adultos, dentre estes, temos 361 (26,7%) na faixa etária que vai dos 18 aos 25 anos de idade. Os outros 491 reeducandos (45,7%), representam o intervalo da faixa-etária que vai dos 30 aos 69 anos de idade, dentre estes, o percentual menos representativo é o de pessoas na faixa-etária que vai dos 50 anos aos 69 anos de idade, o que corresponde a um quantitativo de 32 reeducandos (3,0%). Os dados revelam que a população carcerária da Instituição Penal é formada em sua grande maioria por jovens em idade escolar, com a vida acadêmica interrompida pela prisão.

Com relação a nacionalidade 100% dos reeducandos são brasileiros, no tocante a Unidade Federativa de origem 952 (88,6%) são paraibanos, no entanto, na unidade prisional encontram-se cumprindo pena reeducandos de vários Estados da Federação, sendo os Estados com maior representatividade: Pernambuco (39); Rio Grande do Norte (16); Rio de Janeiro (14); São Paulo (13) e Bahia (09).

Quanto a naturalidade o quantitativo de 604 reeducandos são naturais da capital, João Pessoa e 98 de municípios que formam a região metropolitana: Santa Rita (38); Bayeux (37) e Cabedelo (23). Temos ainda, um quantitativo de 53 naturais do município de Campina Grande, o que representa um percentual de 5,5%. Os dados revelam que 26,65%, o que representa um quantitativo de 255 reeducandos, estão cumprindo pena distante de sua cidade de origem, o que pode estar implicando na fragilização dos vínculos familiares pela distância do local aonde se encontram cumprindo pena, isso traz sérios desdobramentos, como: solidão, sentimento de abandono, isolamento, revolta, desenvolvimento de distúrbios emocionais, entre outros.

No tocante ao estado civil 514 reeducandos são solteiros, o que corresponde a um

percentual de (47,8%); os casados formam um quantitativo de 235 (21,9%); em situação de união estável temos 285 (26,5%). Os percentuais menos representativos são os de reeducandos nas seguintes situações: separado (2,0%), divorciado (1,4%) e viúvo (0,5%).

Quanto ao nível de escolaridade, temos um quantitativo de 355 reeducandos (33,00%) com Ensino Fundamental Menor Incompleto, o percentual mais representativo entre os participantes; com o Ensino Fundamental Menor Completo temos 103 (9,6%); com o Ensino Fundamental Maior Incompleto temos 234 (1,8%); com Ensino Fundamental Maior Completo são 37 reeducandos (3,4%); com o Ensino Médio Incompleto temos 137 reeducandos (12,7%); com o Ensino Médio Completo são 89 (8,3%); temos 89 reeducandos nãoalfabetizados (8,3%) e os alfabetizados somam um quantitativo de 14 (1,3%). Os percentuais menos representativos são os de reeducandos com Ensino Superior Completo e Incompleto, respectivamente: 0,8% e 0,6%.

Os dados apresentados compõem o perfil de uma população carcerária em sua maioria formada por jovens, solteiros, com predominância urbana, em idade economicamente produtiva e com baixa escolaridade, aproximadamente um terço deles não concluíram o Ensino Fundamental Menor, acompanhando, portanto, as estatísticas nacionais.

4.2 Trajetória educacional e prisão

No tocante ao vínculo com a vida escolar no momento da prisão, 901 reeducandos não tinham mais esse vínculo, ou seja 83,8% e dentre estes, os motivos mais representativos apresentados para a evasão escolar são os seguintes: necessidade de trabalhar para se manter; desinteresse pelos estudos; envolvimento com o crime; necessidade de trabalhar porque formou família na juventude; brigas na escola por motivo de envolvimento com facção; negligência dos pais e trabalho infantil, respectivamente: 34,0%; 24,8%; 14,2%, 6,4%; 4,9% 4,4% e 3,5%. Apenas 172 reeducandos estavam estudando no momento da prisão, o que corresponde a um percentual de 16,0%.

No que tange o acesso à educação formal no âmbito da Instituição Penal, a modalidade de Ensino ofertada é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre os participantes da pesquisa, temos apenas de 100 reeducandos inseridos, o que corresponde ao ínfimo percentual de 9,3%. O primeiro segmento da EJA, que corresponde ao Ensino Fundamental Menor, detém o maior quantitativo de reeducandos inseridos na educação formal, são 40, o que corresponde a um percentual de 40,0%.

Quanto ao interesse pela leitura, 915 reeducandos afirmaram o interesse, um percentual expressivo de 85,1%, no entanto, pela dificuldade de acesso aos livros esse interesse acaba por se perder durante o cumprimento da pena.

Dentre os 975 reeducandos que não estão inseridos na educação formal, o que corresponde a um percentual de 90,7%, as alegações mais representativas apresentadas pelos mesmos para esta situação, são: não têm interesse em participar; manifestaram o interesse, mas não foram incluídos e têm interesse, mas não sabem como participar, o que

corresponde aos seguintes percentuais, sequencialmente: 34,9%; 30,4% e 15,5%.

Quanto as dificuldades para se inserir na educação formal, 690 reeducandos afirmam a existência, o que corresponde a um percentual de 64,7%. Dentre as dificuldade elencadas, as mais expressivas foram: a informação não é socializada com todo pavilhão, quando ficam sabendo, as vagas já acabaram; alguns pavilhões são excluídos desses processos, a exemplo do PAV. 17; quantitativo de vagas é insuficiente; as regras de convivências de alguns pavilhões e o número reduzido de salas de aula; respectivamente: 66,0%; 23,50%; 21,40%; 15,70% e 11,70%.

Os dados aqui apresentados, nos colocam frente a um panorama refratário a quaisquer práticas pedagógicas que intentem o empoderamento dos reeducandos pelo acesso à educação, refletem ainda, a urgência em fomentar um diálogo crítico e dialógico, entre os atores que direta ou indiretamente, dão forma a educação no Sílvio Porto. O acesso à educação no espaço prisional não pode reforçar práticas excludentes, a educação deve ser pensada e implementada para além do silo de exclusão, caso contrário teremos apenas práticas educativas descontínuas e formatadas para prisioneiros.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem desconsiderar o fato de que a Resolução Nº 3, de 11 de março de 1999, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais e do Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), representam um avanço para a educação em espaços de privação de liberdade no Brasil, sendo fruto da articulação de segmentos sociais comprometidos com a causa da educação e com os direitos humanos, não podemos deixar de compreendê-lo, também, em uma perspectiva de política de governo, alinhada aos interesses do grande capital, que através de seus Organismos Internacionais impõe a elevação dos índices de escolaridade nos países periféricos. Em outros termos, a forma como a educação está estruturada no interior das prisões, sofre influência direta da concepção de educação arraigada no sistema político brasileiro.

A relevância do acesso à educação no âmbito de privação de liberdade, é dada em benefício da defesa do princípio de que as pessoas presas, não perdem o direito constitucional de ter acesso ao ensino formal e profissionalizante. Entretanto, falar de (re) inserção das pessoas privadas de liberdade na situação em que se encontra a gestão do sistema penitenciário nacional torna-se utópico. Mas, se já existe um caminho e um arsenal jurídico que considera a educação como direito, basta que os governos assumam esse processo politicamente e que a sociedade civil reivindique, participe e execute também ações por meio de parcerias, para que a educação possa ser realizada como um bem público para todos os brasileiros, não apenas para alguns poucos afortunados.

No entanto, as aspirações da sociedade em matéria de educação não encontram ressonância: a educação ainda não se tornou um direito de todos, e em se tratando de educação em prisões esse quadro é bem mais grave e complexo, dadas as peculiaridades do ambiente prisional. Isto posto, temos uma conjuntura onde corre-se o risco de perdas de direitos sociais, entre eles o da educação universal, em decorrência do desmonte das políticas públicas brasileiras, em nome do ajuste fiscal, de uma política econômica que supervaloriza o mercado em detrimento de um Estado social que atenda aos interesses da maioria da população.

A educação em espaços de privação de liberdade, precisa deixar de ser apenas um direito positivado e passar a ser efetivado, de forma que proporcione e garanta os preceitos legais, ou seja, que não fique no desejo da maioria dos reeducandos, que vivem em um mundo de múltiplos sentidos e significados, configurando-se, assim, em uma prática sociocultural singular, perpassada por relações de sociabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código Penal**/organização. Antônio Cláret Maciel dos Santos; Coordenadora Dulce Eugênia de Oliveira. 5 ed. São Paulo: Rideel, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. - Ed. 16. - São Paulo: Rideel, 2010 (Coleção de leis Rideel).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer (CNE/CEB) Nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília: Imprensa Oficial

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010**. Brasília: Imprensa Oficial

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009**. Brasília: Imprensa Oficial

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). Censo penitenciário de 2014. Disponível em: http://www.mj.gov.br/snj/depen/infopen. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. Brasília: 2011a.

BRASIL. **Lei de Execução Penal** (LEP) Nº 7.210, de 11 de julho de 1984. São Paulo: Rideel, 1998 (Série Compacta).

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – lei de Execução Penal para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. 2011b. Disponível em: http://www.leidireito.com.br/. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.163, de 9 de setembro de 2015**. Modifica a Lei Nº 7.210, de 1 de julho 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. 2015d. Disponível em: http://www.leidireito.com.br/. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Resolução Nº 14, de 11 de novembro de 1994**. Resolve fixar as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Disponível em: http://www.mj.gov.br/cnpcp. Acesso em: 10 ago. 2017.

DE MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 31. ed. Rio de janeiro: Vozes, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELLO, H. A. **TRABALHO NA PRISÃO**: um estudo sob a ótica dos apenados. 1ª. ed. Berlin: Novas Edições Acadêmicas, 2015. ISBN: 978-3-8417-0858-8.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade.14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2008.

ONOFRE, E. M. C; LOURENÇO, A. da S. (Orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFScar, 2011.

THOMPSON, A. **A questão penitenciária**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

CAPÍTULO 10

A EXPERIÊNCIA NAS PARCERIAS PÚBLICAS NA EXECUÇÃO DE PROGRAMAS E FOMAÇÃO DE EDUCADORES NAS POLÍTICAS DE EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Data de aceite: 02/05/2023

Francisco de Paiva Lima Neto
Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

Eliana Alves Arxer
Universidade Federal de São Carlos

Felipe Fogaça de Paiva
Fclar- Unesp de Araraquara

José Francisco Carvalho Mazzeu
Fclar- Unesp de Araraquara

RESUMO: A Constituição brasileira de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 9394/96), garante o direito àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino Fundamental e Médio, na idade própria. A cidade de Araraquara, no estado de São Paulo, desde 2001, desenvolve um Programa de Alfabetização de Adultos "Irmã Edith" (NEJA), uma escola municipal específica para EJA, a partir da análise dos apontamentos realizados no acompanhamento e coleta de dados das aulas nas classes de EJA, no primeiro semestre de 2014, realizada por bolsistas da UNESP local, acompanhado de um levantamento histórico deste programa, de uma pesquisa bibliográfica, bem com da legislação pertinente a EJA. Constataram-se acertos e desacertos no processo histórico de implantação desse Programa no Município de Araraquara. Também nos oferece subsídio para avaliarmos os avanços, com a constatação da evolução das matrículas, concentração da procura de vaga por idade/série e região da cidade, índices de evasão e aprovação escolar, dentre outros, bem como os principais óbices, como a heterogeneidade da clientela. Os fatores que motivam a procura por EJA atualmente são diferentes dos que tradicionalmente os procurava pelo motivo de não ter acesso em idade própria. Há pessoas que o procuram pelas novas exigências do mercado de trabalho e também jovens que cumprem pena alternativa em regime de liberdade assistida.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de EJA. Avanços no ensino. Mundo do trabalho. Parcerias Públicas para EJA.

1 | INTRODUÇÃO

A educação de Jovens e Adultos no Brasil, seja em caráter formal ou não formal, sempre esteve presente na história

do Brasil. As obras de DI PIERRO; HADDAD[1] (2000) e DI PIERRO; RIBEIRO[2] (2001), LIMA NETO;WHITAKER[3] (2010), dentre outros, nos mostram com detalhes ações voltadas para educação de jovens e adultos nas diversas épocas da História do Brasil. No período colonial, objetivando a catequização dos povos nativos, os jesuítas foram os pioneiros em realizar uma ação educativa com jovens e adultos. Essa primeira experiência finaliza em 1759, quando as políticas do Marquês de Pombal, inspiradas nos ideias iluministas, põe fi
ao trabalho educativo no Brasil, desenvolvido via religião católica. Após a Independência, na primeira constituição brasileira (1824), observamos a garantia do direito de educação dos adultos. Embora essa sinalização do texto legal, na prática, pouco ou quase nada foi realizado neste sentido. No final do Império a população brasileira ainda possuía 82% de sua população analfabeta. Na primeira constituição republicana (1891), por conta do federalismo, a responsabilidade do ensino básico foi descentralizada, sendo as províncias e municípios responsáveis por esta tarefa. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanência analfabeta. No período Vargas observamos alguns avanços, com por exemplo a criação do INEP, em 1938, e a institucionalização do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942. E, em 1947, foi criado o SEA (Serviço de Educação de Adultos). Nessa época também, paralelamente a ação do poder público, a Igreja Católica cria o Movimento de Educação de Base. Outros movimentos também ocorrem nesse sentido, como o Movimento de Cultura Popular, os Centros de Cultura Popular e, em 1964 o Ministério da Educação, sob a inspiração do professor Paulo Freire, lança o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Em 1967 foi criado o MOBRAL e em 1971 ocorre a implantação do Ensino Supletivo com a promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus.

Nesse pequeno relato histórico introdutório observamos que a prática de ação educativa em relação aos jovens e adultos, seja por inciativa do poder público ou por outras iniciativas, sempre estiveram presentes, porém, nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens adultos do que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente da idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988[4], e regulamentado pela nova LDB 9.394[5], aprovada pelo Congresso Nacional em fins de 1996. Essa legislação faz com que o dever da inclusão de Jovens e Adultos na educação seja um dever do Estado[6].

Observamos na História da Educação no Brasil que houve diversas ações educativas, bem como legislação para estabelecer diretrizes para as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, incluindo o combate ao analfabetismo. Essa constatação não pode desconsiderar que a legislação desprovida de recursos suficientes destinados pelo Estado para que para que a meta de atendimento universal deste público específico, não é suficiente. Esta talvez seja a razão pela qual houve espaço para ações de entidades privadas (seja de caráter confessional, ou de associações privadas não governamentais)

atuarem paralelamente nas políticas de EJA.

No caso específico do Município de Araraquara, até o ano de 1998, a Secretaria Municipal de Educação oferecia somente a Educação Infantil (Creche e pré-escola), deixando para o Estado o atendimento da totalidade do Ensino Fundamental e Médio, inclusive EJA. Com a Lei Municipal nº 4938/97(7), que legaliza e institui o processo de Municipalização do Ensino Fundamental em Araraquara, as escolas Estaduais Rafael de Medina, Olga Ferreira Campos e Hermínio Pagoto passam a ser geridas pelo Município. Esse fato faz com que o Município que outrora atuava somente na Educação Infantil, paulatinamente passe a atuar no Ensino Fundamental, ampliando sua rede de Ensino, quer pelo processo de municipalização do Ensino Fundamental, pelo instrumento de celebração de convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo, assumindo a gestão de escolas outrora estaduais, quer pela construção de novas escolas através da utilização dos recursos financeiros do FUNDEF, hoje FUNDEB(8). Essa nova realidade faz também que o Município inicia a atuação nas quatro primeiras séries do ensino Fundamental, inclusive com oito classes de EJA.

Além da atuação do Município em EJA-Ensino Fundamental, observam-se ações paralelas de outras entidades de caráter privado, como o SESI, com seu programa de alfabetização e TELECURSO, dentre outros. É imprescindível fazer menção a atuação de uma Organização Não Governamental, denominada PROEAJA(9), marcada pelo trabalho voluntário, baseado na Lei Federal 9608/98 (10), em um projeto educativo de alfabetização de adultos, de caráter popular, com o objetivo da erradicação do analfabetismo no Município, na primeira década deste milênio. Observa-se então, até o ano de 2001 que não houve uma ação conjunta entre o poder público com outras entidades que tinham o mesmo objetivo. Após 2001, através da assinatura de um convênio entre Prefeitura Municipal de Araraquara e PROEAJA, houve uma divisão de tarefas. A Prefeitura, através de sua Secretaria Municipal de Educação continuou atuar na Modalidade de EJA-Ensino Fundamental e, em 2007, cria uma escola específica para isso – O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

1.1 Objetivos

Neste trabalho analisaremos tanto os resultados da ação conjunta entre uma Universidade Pública (UNESP de Araraquara) e a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, com a finalidade de formação de professores de EJA, através do Programa PIBID(11) como também a parceria da Prefeitura Municipal de Araraquara e FUNDUNESP[12], com a finalidade de formação pedagógica dos bolsistas alfabetizadores do PROGRAMA MOVA-ARARAQUARA (vinculado ao programa do MEC – Brasil Alfabetizado).

A análise do Programa MOVA se dará através dos dados coletados no Programa Brasil Alfabetizado em Araraquara. Os dados do Programa PIBID-EJA foram coletados diretamente na secretaria da EMEF NEJA "Irmã Edith", local aonde os bolsistas do Programa

PIBID atuam. Após a coleta serão elencados os obstáculos para o desenvolvimento deste Programa bem como as possiblidades de avanço.

1.2 Metodologia

Adotamos uma combinação dos métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa, os quais forneceram subsídios para a análise dos dados obtidos na secretaria da escola, e também através de apontamentos e relatórios das aulas acompanhadas nas classes de EJA durante o primeiro semestre de 2014, coletados na participação do Programa PIBID-EJA, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) –“Irmã Edith”, em Araraquara. Após essa coleta, os dados foram interpretados e comparados com os do ano de 2013, observando os acertos e desacertos no processo histórico de implantação desse Programa. Nessa análise interpretativa procuramos confrontar a realidade percebida com as propostas sinalizadas nas diretrizes estabelecidas na legislação em vigor, específica sobre EJA, e o desenvolvimento da proposta pedagógica.

2 | RESULTADO DOS DADOS QUANTITATIVOS

2.1 Gráficos referentes aos dados de EJ

Sintetizamos os dados quantitativos pesquisados, os quais nos apontaram a evolução do número de matriculados, aprovados, reprovados por rendimento, reprovados por frequência, transferência e evasão. Esses dados constam nos gráficos abaixo

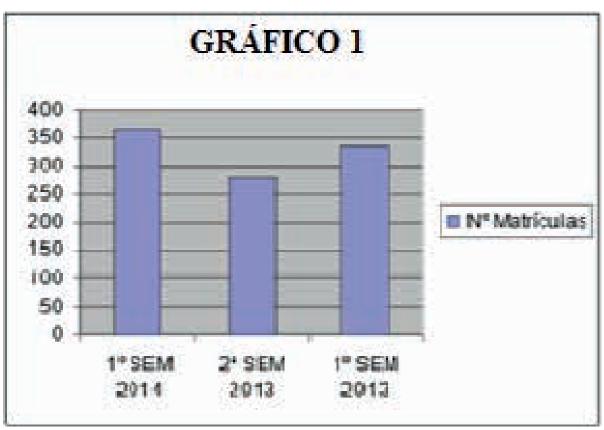


Gráfico 1. Número de matriculas entre os anos de 2013 e 2014

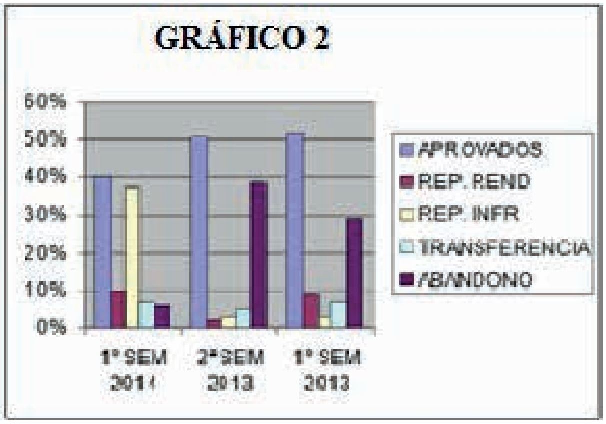


Gráfico 2. Estatística de conclusão de curso para os anos de 2013 e 2014

2.2 Considerações sobre os gráfico

A) AVANÇOS:

a) houve aumento do número de matriculados em 2014, tanto no primeiro semestre como no segundo, mostrando que há uma crescente procura de alunos que retornam a vida acadêmica através de EJA.

b) houve uma diminuição signifi ativa do número de evadidos no primeiro semestre de 2014 se comparado com os dois semestres de 2013. Pode-se levantar como hipótese o fato de coincidir com o início da parceria da escola com o PIBID.

B) OBSTÁCULOS:

a) observa-se uma alternância de percentuais de reprovações por rendimento, sendo que nos primeiros semestres de 2013 e 2014 os índices foram maiores que no segundo semestre de 2013,

b) houve um aumento significati o de infrequentes no primeiro semestre de 2014 em relação aos dois semestres de 2013,

c) houve uma diminuição de percentual de aprovados no primeiro semestre de 2014 em relação aos dois semestres de 2013.

Também são elencados os obstáculos nas análises qualitativas ao se observar a heterogeneidade da clientela demonstrada nos dados coletados sobre a origem dos alunos, onde se constatou que a procura de matrícula para a EJA não é mais restrita aos adultos que não tiveram acesso em idade própria, mas há um público diversificado, tanto na faixa-etária, como no fator motivador de procurar por EJA, podendo variar de adultos que foram pressionados pelo mercado de trabalho a aumentar a escolarização, até jovens que cumprem pena alternativa em regime de liberdade assistida.

Concluímos que há uma tendência crescente de se procurar EJA no município de

Araraquara, principalmente para as séries finais, e há um avanço nas ações que estimulam a permanência do aluno na escola e a diminuição dA evasão, no entanto, é preciso repensar a política pedagógica para diminuir a reprovação, quer por infrequência e evasão, quer por aproveitamento, e oferecer metodologias diversificadas para atender a um público que já não é somente o adulto fora da idade/série que retorna a vida escolar.

2.3 Tabela referente aos alunos aprovados no âmbito do programa mova e Brasil alfabetizado de 2008 à 2011

Na tabela abaixo consta o número de matriculados, quantidade de salas e total de aprovados no Programa MOVA-ARARAQUARA (vinculado ao programa do MEC – Brasil Alfabetizado), do ano de 2008 até 2011.

ANO	MATRICULADOS	QTDE SALAS	TOTAL DE APROVADOS
2011	427	35	173
2010	381	31	195
2009	349	25	54
2008	441	31	23

2.4 Considerações sobre a tabela:

a) Como se pode perceber, ocorre um "salto" no total de aprovados em 2010 em relação aos anos anteriores, assim como uma elevação no número de adultos matriculados no programa, que vinha em ritmo descendente.

b) Observamos que entre os anos 2007 a 2013 (ciclos 2008 a 2012) foram matriculados 1993 alunos, porém foram alfabetizados somente 445, equivalendo a 22,3% dos matriculados, mobilizando em média 30 alfabetizadores e 4 coordenadores por ano. Vale ressaltar que os bolsistas que atuam como professores alfabetizadores no ciclo 2012 têm idade entre 21 e 60 anos e a maioria possui ensino superior.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2010 (Ciclo 2009), a Prefeitura Municipal de Araraquara faz uma parceria com a FCL/UNESP/Araraquara por intermédio da FUNDUNESP com o objetivo de realizar a formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores do Programa MOVA-Araraquara, em parceria com o Programa BRASIL ALFABETIZADO do MEC.. Por meio dessa parceria tem sido feito um trabalho de formação que engloba tanto a formação inicial, realizada através de um planejamento semestral, quanto à formação continuada,

que ocorre por meio de encontros periódicos (geralmente mensais) e visitas às salas de aula. Essa parceria pode ser explicada como o fator positivo que ajudou a proporcionar uma formação melhor ao bolsista alfabetizador deste Programa, revertendo os resultados negativos observados até então.

Não obstante, analisando os números, podemos concluir que matematicamente seria preciso alfabetizar em média 1000 adultos/ano para que em 6 anos se "erradique" totalmente o analfabetismo em Araraquara. Essa meta não seria factível já que uma parte desses analfabetos pode não ter condições ou interesse em estudar (por razões de saúde ou outras, sobretudo pela falta de necessidade concreta de saber ler e escrever). No entanto, uma redução de 50% no número de analfabetos já seria um resultado extremamente relevante socialmente. Se observarmos a média dos últimos anos, vemos que o número de pessoas que saem alfabetizados deste programa é aproximadamente 1/4 dos matriculados/ano. Isso nos mostra que há a necessidade de matricular 2 mil alunos/ano, ou seja, aumentar aproximadamente de 30 para 140 classes/ano, levando em consideração que o fator mortalidade, migração e analfabetos funcionais que o sistema de progressão continuada da rede está nos legando não sejam contabilizados.

Em 2013, a Prefeitura de Araraquara, através de sua Secretaria Municipal de Educação disponibiliza duas escolas (dentre elas o NEJA, já mencionada neste trabalho) para participar em parceria com a UNESP local do Programa PIBID-EJA. Os gráfico apresentados na seção 2.1 deste trabalho nos mostra que, embora haja inúmeros óbices, a parceria proporcionou resultados significativos no que tange a elaboração de um diagnóstico com padrões científicos o qual foi usado para reorientação de ações com a finalidade de melhoria de resultados.

Essas duas experiências nos faz concluir que as parcerias entre poder público e Universidades, através de seus programas de formação, ajudam a melhorar a qualidade no ensino bem com a gestão de suas políticas educacionais.

Se haverá financiamento e estrutura para a continuidade dessas parcerias não sabemos. No entanto avaliamos positivamente o resultado do processo histórico que culminou no estabelecimento de parcerias entre poder público, universidade e ONG para ações conjuntas. Essas ações devem continuar a ser orientadas em função de dados estatísticos e de recursos de formação que a ciências da educação nos oferecem. Vale observar que o combate ao analfabetismo e o avanço nas políticas de EJA não devem ocorrer somente pelo voluntarismo de entidades filantrópicas, assistências e religiosas, sem a racionalidade cientifica que é a "bússola" norteadora de ações. Afinal, o analfabetismo e a baixa escolaridade é um problema da área educacional, mas também é o resultado do desenvolvimento econômico de uma região, assim como reverte sobre esse desenvolvimento, potencializando esse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. p. 35. Disponível em:http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf > Acesso em: 14 de outubro de 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 de outubro de 2014. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARARAQUARA, SP – arquivos dos Programas EJA e MOVA-ARARAQUARA, e BRASIL ALFABERIZADO de 2001 à 2013.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S., Escolarização de Jovens e Adultos, extraído do site: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_sergio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf, acesso em 10/10/2014.

DI PIERRO, M.C.; RIBEIRO, V. M., Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, extraído do site: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf, acesso em 10/10/2014.

LIMA NET0 e WHITAKER, "Crer, aprender e sentir: o tripé estratégico para transmissão de visão de mundo do casal Kalley, na inserção do protestantismo no Brasil no século XIX".

Tese apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Fclar UNESP em 2010, disponível em: http://portal.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/Francisco_Paiva_Lima_Neto.pdf, acesso em 15/01/2015.

Planos de Formação Inicial e Continuada apresentado pela FUNDUNESP para o Programa BRASIL ALFABERIZADO em Araraquara de 2010 a 2013.

PROEAJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Araraquara, consulta aos arquivos dos projetos de alfabetização de adultos de 1998 a 2013.

Relatório de Formação do Programa BRASIL ALFABETIZADO em Araraquara de 2010 a 2013.

NOTAS

1- DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S., Escolarização de Jovens e Adultos, extraído do site: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_sergio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf, acesso em 10/10/2014.

2- DI PIRRO, M.C.; RIBEIRO, V.M., Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, extraído do site: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf, acesso em 10/10/2014.

3- LIMA NET0 e WHITAKER, "Crer, aprender e sentir: o tripé estratégico para transmissão de visão de mundo do casal Kalley, na inserção do protestantismo no Brasil no século XIX". Tese apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Fclar UNESP em 2010. Disponível em: http://portal.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/Francisco_Paiva_Lima_Neto.pdf, acesso em 15/01/2015.

4 - BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. p. 35. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf - Acesso em: 14 de outubro de 2014.

5- . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 de outubro de 2014.

6 - Constituição da República Federativa do Brasil, Capítulo III, Seção I, Art. 208 "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 2014, p.35) e Art. 214 ""A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I- erradicação do analfabetismo; (...)" (BRASIL, 2014, p.35).

7 - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARARAQUARA, SP – arquivos dos Programas EJA e MOVA- ARARAQUARA, e BRASIL ALFABETIZADO de 2001 à 2013.

8 - Conforme página específica do site oficial do Ministério d Educação e Cultura (MEC): "O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006". Extraído do site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407, acesso em 10/04/2014.

9 - PROEAJA, ou Projeto de Educação de Adultos e Jovens de Araraquara é uma Organização Não Governamental fundada em 1998 por iniciativa de uma freira franciscana, com o objetivo de desenvolver ações para a erradicação do analfabetismo no Município.

10 - Lei Federal que regulamenta o trabalho do voluntariado. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608compilado.htm. Acesso em 14/01.2015.

11 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Conforme definido pela página oficia do site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a "a intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica[...]". Extraído do site: http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467, acesso em 10/04/2014.

12 - A FUNDUNESP é uma fundação de apoio à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO: CONSIDERAÇÕES DE LOURENÇO FILHO

Data de submissão: 09/03/2023 *Data de aceite: 02/05/2023*

Jaqueline Lima Barboza
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel - Paraná
https://orcid.org/0000-0001-9854-5364

RESUMO: Manoel Bergström Lourenço Filho foi um educador com uma extensa experiência profissional nos diversos ramos do magistério e em cargos de administração pública. A fim de divulgar as percepções referentes à formação de professores e o ensino de maneira geral, o autor escreveu inúmeros trabalhos, dentre os quais resultaram na coletânea *A formação de professores: da escola normas à escola de educação*, contendo artigos publicados entre 1922 a 1960. Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a percepção do autor a respeito do processo formativo dos profissionais de ensino, tendo como base essa coletânea de artigos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Lourenço Filho; Prática de ensino.

THE TRAINING OF TEACHING PROFESSIONALS: CONSIDERATIONS BY LOURENÇO FILHO

ABSTRACT: Manoel Bergström Lourenço Filho was an educator with extensive professional experience in the various branches of teaching and in public administration positions. In order to disseminate perceptions regarding teacher training and teaching in general, the author wrote numerous works, among which resulted in the collection Teacher Training: From School Norms to School of Education, containing articles published between 1922 and 1960 Thus, this article aims to analyze the author's perception of the training process of teaching professionals, based on this collection of articles.

KEYWORDS: Teacher training; Lourenço Filho; Teaching practice.

1 | INTRODUÇÃO

Manoel Bergström Lourenço Filho, mais conhecido como Lourenço Filho, foi um educador brasileiro com uma vasta experiência profissional. Escreveu sobre

diversas áreas, contribuiu desde a psicologia educacional, percorrendo a temática sobre formação de professores, também forneceu estudos sobre a administração escolar e outras obras com grande relevância histórica. Foi um intelectual preocupado com a renovação, preocupação esta que o atrelou e o envolveu extremamente na implantação de mudanças na esfera educacional.

Lourenço Filho entendia a educação como expressão social, apreendendo-a como elemento imprescindível na formação e desenvolvimento dos indivíduos, como meio de adaptá-los e fazê-los progredir e atuar no meio social no qual se inserem, sendo esta uma função necessária e de impreterível realização no grupo social.

Ao desenvolver o indivíduo a educação idealizada por Lourenço Filho, intencionava promover também o progresso do grupo social do qual esse indivíduo fosse pertencente, com vistas a uma formação social e não meramente obrigatória sem relevância para a vida coletiva.

Lourenço Filho entendia o espaço escolar como resultado daquilo que foi desejado coletivamente, abrangendo um determinado período histórico. Nesse contexto, a educação foi por ele percebida como elemento imprescindível da vida coletiva. Sendo assim, educação e vida coletiva estariam intrinsecamente vinculadas, ao se desenvolverem e se ampliarem se atrelavam de forma contundente.

O autor foi também defensor do método ativo no ensino se contrapondo aos métodos tradicionais, os quais que fomentavam procedimentos mecânicos de aprendizagem e conteúdos estritamente livrescos, dessa maneira defendia que para efetivação da aprendizagem o aluno fosse conduzido espontaneamente a aprender, caberia então ao professor propiciar os meios e recursos para esse aprendizado distanciado do saber reprodutor que valorizava excessivamente a memorização, na maioria das vezes destituído de significância para os alunos, os quais não compreendiam a aplicação destes conteúdos sequer em sua realidade.

Para tornar possível esse ensino preconizado por ele, Lourenço Filho se dedicou a escrever inúmeros artigos, ensaios e documentos concernentes a formação dos profissionai do ensino. Essas produções resultaram em uma coletânea denominada *A formação de professores: da escola normas à escola de educação*, contendo artigos publicados entre 1922 a 1960, que serão analisados neste artigo.

2 | LOURENÇO FILHO, UM EDUCADOR RENOVADOR

Nascido em 10 de março de 1897 na cidade de Porto Ferreira – SP, filho de Manoel Lourenço Júnior, português e Ida Cristina Bergström, sueca. Foi o primogênito de oito filho do casal. “Em casa era o Manequinho, cujo nome completo, Manoel Bergström Lourenço Filho, reduziu-se mais tarde para Lourenço Filho” (LOURENÇO FILHO; MONARCHA, 2001, pp. 23-24).

Lourenço Filho aprendeu a ler muito cedo, tendo como primeiro professor o avô materno João Pedro, um sueco, que mesmo não dominando a língua portuguesa inquietou-se por não haver em sua vila uma escola primária, passando então a ensinar às crianças da vizinhança a lerem.

Em 1916, em São Paulo, iniciou os estudos na Escola Normal Secundária da Capital, também conhecida como Escola Normal da Praça da República, obtendo seu segundo diploma como normalista. Posteriormente, em 1918 chegou a ingressar na faculdade de Medicina, contudo não concluiu, interrompendo os estudos no segundo ano, neste mesmo ano participou da Liga Nacionalista criada no ano anterior. Mais tarde, optou pela Faculdade de Direito de São Paulo, "o diploma de bacharel em direito representava valioso requisito para acesso aos postos da administração pública e ocupação de cargos políticos" (MONARCHA, 2010, p. 23). Até ser diplomado em direito em 1929, Lourenço Filho contou apenas com seus diplomas de normalista.

O percurso profissional de Lourenço Filho

> é o exemplo cabal de um agente especializado que deve quase tudo à escola e que por isso mesmo tende a concentrar seus investimentos na aquisição de títulos escolares. O trabalho que desenvolve e a carreira à qual se devota resultam da coincidência entre a boa vontade cultural que permeia suas disposições e os interesses do poder público em contar com um corpo de especialistas voltado para a gestão do sistema de ensino. (MICELI, 1979, p. 171).

Em 1921, mediante ato de nomeação assumiu a cadeira de psicologia e pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Fundou a *Revista de Educação,* na qual publicou seu primeiro trabalho voltado para pedagogia experimental intitulado *Estudo da atenção escolar.* No mesmo ano casou-se com a também professora Aída de Carvalho, que conheceu quando os dois eram normalistas na escola de Pirassununga.

Nos anos de 1922 e 1923 foi diretor geral da Instrução Pública do Ceará, ainda muito jovem alcançava notoriedade ao idealizar e concretizar, ou seja, dirigir a reforma da instrução pública cearense. Essa reforma, nas primeiras décadas do século XX representou de forma embrionária, o que seriam os movimentos de renovação pedagógica no Brasil. Entre os aspectos elencados nessa reforma, realizou-se o cadastramento escolar, almejando levantar dados referentes ao número de analfabetos, números de matriculados.

Em 1930 foi nomeado diretor-geral da instrução Pública em São Paulo, cargo que ocupou até novembro de 1931. Ainda em 1930, de acordo com Monarcha (2010) publicou o que seria seu livro capital *Introdução ao Estudo da Escola Nova,* que apelava por uma educação moderna e com moldes científicos. Já em março de 1932, aceitando o convite de Anísio Teixeira, assumiu a direção do Instituto de Educação do Distrito Federal, onde permaneceu até 1937. Ainda em 1932, participou sendo um dos signatários da elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,* documento que visou estabelecer as diretrizes para a reforma do ensino, buscando a renovação do sistema nacional de ensino,

sendo considerado um marco histórico no cenário educacional. Contudo, é importante salientar que pela sua ampla experiência e obra não podemos de modo reducionista associarmos Lourenço Filho exclusivamente ao movimento escolanovista que propunha principalmente este manifesto, justamente porque ele demonstrava uma preocupação com os mais variado temas referentes ao ensino conforme aponta Lovison,

> No campo educacional abrangia temas sobre a educação pré-primária, alfabetização infantil e de adultos, ensino secundário, ensino técnico rural, universidade, didática, metodologia de ensino, administração escolar, avaliação, orientação educacional, formação de professores, educação física e literatura infanto-juvenil. Seus textos foram publicados em muitos livros, revistas, jornais, cartilhas, conferências, apresentações e prefácios. Alguns deles foram traduzidos para o inglês, francês e espanhol (2001, p.10).

Na década de 1950, mais especificamente em 1952, foi eleito à presidência do Instituto Brasileiro de Educação Ciências e Cultura (Ibecc). Em 1954, publicou o livro *A Pedagogia de Rui Barbosa*. Em 1957, se afastou do magistério e dos cargos de administração pública e intensificou seu trabalho como escritor.

Lourenço Filho, tendo participado de diversos setores do ensino, foi responsável por inúmeros cargos administrativos e também docentes. Publicou diversos livros, entre eles alguns destinados ao público infantil, prefaciou e traduziu uma multiplicidade de obras.

Nas palavras de Monarcha (2010, p.14), esse educador foi,

> o militante da Liga Nacionalista de São Paulo, o organizador da Psicologia como campo científico, o autor de literatura didática, o administrador público, o intelectual-cientista, o reformador social, e, naturalmente, o professor em escola primária, escola normal e universidade. Todos esses ângulos, porém, não bastam para apreciação cabal desse intelectual que, ao lado de outros, desempenhou papel fundamental na reorientação dos rumos da educação, no decorrer do século XX brasileiro.

Sobre sua atuação docente de Lourenço Filho, Warde descreve como este educador estabeleceu suas práticas,

> Quer na formação como normalista, quer na docência primária e normal, desde a segunda parte dos anos de 1910, Lourenço Filho constituíra o seu arsenal intelectual em ambientes escolares tangidos pelos vetores mais diversos. Na sua formação, instrumentou-se para pensar e conduzir suas práticas na direção da renovação; mas as escolas onde Lourenço Filho trabalhou eram amálgamas de práticas antigas e novas; de intervenções renovadoras e de resistências. O seu arsenal pedagógico, portanto, não fora constituído desde fora da escola, nem em idílicas condições (WARDE, 2003, p.142).

Na premissa da formação de professores,

> A perspectiva que sedimentou sobre o que e como fazer para formar professores habilitados para as lidas do ensino foi composta de uma parte nodal de suas experiências docentes diretas; uma outra parte foi fornecida pelos experimentos psicopedagógicos que controlou dos quais extraiu uma série de diagnósticos de processos de ensino-aprendizagem tanto

> em ambientes de práticas consagradas como em ambientes de práticas renovadas (WARDE, 2003, p.142).

Faleceu no dia 3 de agosto de 1970 no Rio de Janeiro, aos 73 anos, sendo enterrado no cemitério São João Batista, na cidade do rio de Janeiro. Corroborou com uma extensa produção literária, contribuições em incontáveis eventos, ocupou importantes cargos públicos, deixando um legado que até hoje reflete na educação brasileira, podendo ser designado como intelectual educador.

Desse modo, certifica-se que o aparato de Lourenço Filho, foi obtido tanto nos intensos estudos quanto no seu percorrer profissional. Esse saber pedagógico constituído por ele esteve sempre voltado para a renovação. Baseado nesse seu arsenal obrou na formação de professores, espraiando seus preceitos renovadores para que assim como ele voltassem suas ações para uma educação com novos formatos. Na seção seguinte estão expostas as ponderações de Lourenço Filho concernentes a formação dos profissionais de ensino.

3 | A PRODUÇÃO TEÓRICA DE LOURENÇO FILHO EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Há uma vocação para o magistério? foi um artigo publicado originalmente em novembro de 1928 na revista *Educação* em São Paulo, no qual Lourenço Filho estabelece que a atividade de ensinar corresponde a mais antiga atividade humana, "Aprender e ensinar devem ter nascido, assim, com o alvorecer da própria vida humana consciente" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 9). O autor aponta que, já nas cavernas os pais ensinavam os filhos as primeiras lições sobre sobrevivência. Com a complexidade da vida social essa função se especializou, passando a se referir a uma pessoa específica, o mestre

Os primórdios do exercício dessa função estavam estritamente relacionados à religiosidade, tendo um cunho de propagação dos preceitos bíblicos e de adoração a Deus. Contudo, diante de um contexto moderno estabelecido se exigiu que o ensino fosse uma função estatal, a figura do professor se desvincula da religião, tendo sua função bastante específica, "o mestre da escola pública, civil e leigo" (LOURENÇO FILHO, 2001, p.10).

Para responder a pergunta que intitula o artigo, Lourenço Filho define a palavra vocação de duas maneiras distintas. A primeira, "entende-se a ação pela qual a Providência predestina as criaturas a uma tarefa especial. O indivíduo se sente chamado a um papel determinado (...)", e a segunda "Com significação menos rigorosa, o termo vocação é empregado como inclinação, gosto, preferência, predileção por uma atividade, ofício ou profissão" (LOURENÇO FILHO, 2001, p.12)

Diante dessa definição o autor afirma que não há uma vocação para o magistério, considerando o primeiro sentido empregado à palavra, pois segundo ele os indivíduos não possuem uma predisposição orgânica para serem mestres. Mesmo afirmando que não

há uma vocação mística ao magistério, ele admite que para ser professor é necessário ter algumas habilidades que tendem a essa profissão, por exemplo, o temperamento e a personalidade podem ser um fatores cruciais no exercício de um papel social como o do professor.

O autor reforça que não há vocação mística ao magistério, no entanto, para ser professor se exigem aptidões concernentes a profissão, assim como em qualquer outra. Essas aptidões dizem respeito à como as atitudes e tendências ocorrem em conformidade ou consonância com aquilo que uma função exige do indivíduo.

Em relação a escolha da profissão do magistério, ao contrário da explicação vocacional, Lourenço Filho (2001) salienta que esta resulta da formação social, sendo portanto, procedente de tradições familiares, admiração pelos próprios professores na infância entre outros fatores, mas que não envolvem a predisposição orgânica.

No segundo artigo da obra, temos o ensaio denominado *A escola de professores do Instituto de Educação*, sua primeira publicação data o ano de 1934. Este artigo aborda a criação da Escola de Professores, em março de 1932, sendo considerada a primeira iniciativa nacional voltada para formar em nível superior os professores primários. Essa escola derivou da substituição da Escola Normal da capital do país (Rio de Janeiro) pelo Instituto de Educação, por iniciativa de Anísio Teixeira, diretor do Departamento de Educação.

Diferentemente do processo de admissão das escolas normais, a Escola de Professores assinalou um processo mais rígido de seleção, uma vez que se intensificara os pré-requisitos, exigindo que os estudos secundários fossem realizados no Instituto de Educação, além disso, se verificava aspectos relacionados a idade, a saúde e a personalidade.

O curso para formação do magistério primário contava com a duração de dois anos, sendo o primeiro voltado para a fundamentação, com disciplinas como biologia, psicologia e sociologia todas com ênfase no âmbito educacional e o segundo para aplicação, também chamada de prática de ensino, se desenvolvendo por meio de observação, participação e direção de uma classe (LOURENÇO FILHO, 2001).

Outro ensaio escrito por Lourenço Filho reunido nessa obra é o intitulado *A formação do professorado primário* (1955), nele Lourenço Filho (2001) estabelece que desde os primórdios da humanidade se sentiu a necessidade de ensinar as crianças, preparando-as com aquilo que permitissem a elas se adequarem as atividades e convivências dos adultos. Contudo, enfatiza que o ensino formal apenas ocorreu séculos mais tarde e consequentemente a preocupação em formar professores para as crianças.

Em 1595, o autor menciona que houve os primeiros relatos sobre instituições de formação de professores primários sendo fundada em Munich uma corporação de mestres. Desde então, se consolidou a mentalidade de formar os professores, expandindo-se a criação de escolas normais.

Nesse sentido, Lourenço Filho aponta que em nosso país se criou a primeira escola normal no ano de 1834. Mesmo com a ampliação das escolas normais em solo brasileiro, o ensino aqui ministrado mostrava uma incoerência nos processos de ensino, pois não aprofundavam o preparo dos mestres, além disso, a duração dos cursos eram demasiadamente breve para abarcar tamanha complexidade em formar professores.

O Instituto de Educação no ano de 1936, artigo publicado inicialmente em 1937 é um documento formulado a partir de excertos de um relatório referente ao ano letivo de 1936, enquanto Lourenço Filho ocupava a função de direção do Instituto de Educação. O autor enfatiza que nesse período o ensino e os serviços escolares puderam atingir um considerável grau de eficiência

Em relação às matrículas, Lourenço Filho (2001) informa que o número foi de 3.222, apresentando um aumento 482 alunos em relação ao ano anterior. Contando naquele período com 215 funcionários docentes, dos quais 155 eram professores e o restante eram auxiliares do ensino.

No decorrer de todo o documento o autor traça comparativos com o ano anterior, nos diversos setores do Instituto de Educação. Expõe que na biblioteca no final de 1935 dispunha de 8.067 volumes, passando a contar com 8.783 obras disponibilizadas para consulta em 1936 (LOURENÇO FILHO, 2001).

Relata também a implantação do serviço dentário no referido ano, tendo atendido a todos os alunos do Jardim de Infância e Escola Secundária, o que correspondeu a 724 crianças, além de disponibilizar outros serviços de emergência.

Finaliza o relatório fazendo um parecer positivo dos serviços desempenhados pelo Instituto, descrevendo que em todos os setores houve um atendimento satisfatório às necessidades vistas na instituição, inclusive melhorando a rusticidade dos serviços da secretaria vistas nos anos anteriores, mostrando no ano de 1936 eficiência nos seus serviços. Realçou também que tanto alunos como professores foram disciplinados no decorrer do ano letivo.

O estudo denominado *Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais* foi preparado por Lourenço Filho e publicado inicialmente em 1953, versou como o próprio título já indica a formação de professores para escolas rurais. O autor destaca que para o ensino nas cidades as escolas vinham formando de maneira satisfatória, por outro lado, a formação de professores para as escolas rurais não contava com um número suficiente de estabelecimentos, menos ainda com a qualidade do processo formativo.

A primeira instituição focada em preparar pessoal de ensino para escolas rurais foi criada em 1934, na cidade de Juazeiro do Norte. Esse ensino possuía finalidade bem delineadas, com intuito de capacitar os mestres a orientar os alunos para realizarem as atividades agrícolas, valorizando o desenvolvimento do campo, também objetivava fornecer aos mestres condições de fomentar nos alunos consciência agrícola e sanitária, promovendo o sentimento de que por meio de seus trabalhos estariam contribuindo para o

progresso do país.

Primordialmente, o ensino dessa instituição requeria metodologias que tornassem a aprendizagem mais significativa, como por exemplo, levar os alunos a lavoura, para aprenderem fazendo. Fica claro nesse ponto, a defesa pela adoção do método ativo, em que o aluno espontaneamente é levado a se apropriar dos conteúdos.

Essa primeira instituição em Juazeiro impulsionou a criação de outras escolas rurais no Ceará, no ano de 1942 o Estado já contava com mais quatro estabelecimentos da mesma natureza.

De modo mais amplo que em Juazeiro, Lourenço Filho (2001), aponta a localidade de Fazenda do Rosário, que em 1948 iniciou sua experiência em criar instituições para formação de professores para escola rurais. Esse local é pertencente a Sociedade Pestalozzi do Brasil, "é a sede de um conjunto de realizações da Sociedade referida, cujo fim principal é o de readaptação das crianças e adolescentes deficitários, em ambiente rural" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 88).

As condições da Fazenda do Rosário eram as mais favoráveis possíveis para contribuir para a formação do pessoal docente rural, conforme descreve Lourenço Filho, (2001, pp. 88-89), dispondo

> de campos de cultura, aproveitada no treinamento dos alunos, e de lavouras especializadas organizadas para exploração industrial, inteiramente apartadas daqueles. Em épocas diversas do ano, aí se realizam exposições de produtos agrícolas, de artefatos de arte popular, de indústrias domésticas, e concursos de práticas agrícolas, como trabalhos de arado puxado a boi ou a trator, etc. A fazenda anima também a realização de festas populares, religiosas e tradicionais, com representações teatrais, de cunho folclórico ou de significação cívica.
>
> Todas essas iniciativas (...), emprestam à fazenda uma função de obra de estruturação social e de levantamento do nível cultural, moral e cívico, que já se estende por muitas dezenas de quilômetros ao redor.

Esse ambiente favoreceria a organização do curso, fornecendo elementos riquíssimos às atividades de estágio, onde os alunos pudessem colocar em prática os conteúdos vistos em sala de aula, promovendo inspiração nos alunos em produzir.

Diante das considerações ora apresentadas é necessário afirmar que, ambas as experiências em Juazeiro e na Fazendo do Rosário, implicaram em importantes medidas adotadas tanto do ponto de vista pedagógico, com a formação de pessoal para escolas rurais, quanto do ponto de vista econômico- social, com a valorização das atividades produtivas do campo (LOURENÇO FILHO, 2001).

Consideradas dessa maneira, influenciaram de maneira considerável os estudos acerca das problemáticas que circundavam a educação rural do Brasil, fomentando a formação, treinamento e aperfeiçoamento de profissionais, por consequência, motivaram a melhoria desse setor educacional.

No ensaio *Prática de ensino* (1945), o autor discorre declarando que por ele ter frequentado duas escolas normais, pôde perceber a deficiência da prática de ensino nesses cursos. Enfatizando a questão da formação dos professores, o autor se dedicou em tratar também a prática de ensino. Lourenço Filho destaca que a prática de ensino é imprescindível na profissão do magistério, uma vez que, o ensino requer prática, sendo fundamental "saber fazer", "não simplesmente "saber dizer" como já se fez, ou já se poderá ou se deverá fazer. Aprende-se a fazer, fazendo" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 54). Reforça ainda, que a prática de ensino é um instrumento que possibilita ao aluno "educar-se para educar".

Demonstra-se claramente a preocupação do autor para que os alunos em processo de formação ao magistério, sejam colocados em situações reais de ensino, se distanciando de modelos idealizados e meras observações de outros professores considerados exímios na arte de ensinar. Ensinar não pode ser visualizado pelos alunos-mestres como mera representação de papéis. Mesmo que aprendam a repetir qualidades observadas, tendem a copiar vícios e defeitos dos mestres observados.

A prática de ensino, segundo o autor objetiva afastar os alunos de situações que não remetem ao ensino real, mas sim abarcar os mais complexos aspectos que permeiam o ensino, incentivando que esses alunos tenham condições de posteriormente lidar com a diversidade dos alunos e situações que não podem ser previstas e controladas mesmo com a mais bela "receita" de como ensinar.

Nesse sentido, a prática de ensino não é uma disciplina deslocada dos demais fundamentos, não possui autonomia, pelo contrário, está intrinsecamente relacionada aos conhecimentos que os alunos-mestres precisam dominar, como a biologia, a psicologia voltada para as crianças, a sociologia e os princípios da administração escolar.

Para que a prática de ensino ocorra, a escola anexa a instituição que forma professores não deve ser denominada com escola-modelo, mas como escola de demonstração. "Uma "escola-modelo" é uma organização rígida, de conclusões feitas. Uma "escola de demonstração", ao contrário, é uma escola flexível, aparelhamento que admite variações" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 57), se compreende então que a mudança da denominação não é mera substituição de palavras.

Com vistas a subsidiar o processo formativo dos professores, Lourenço Filho elaborou um documento denominado *Prática pedagógica (programa de ensino*) com o intuito de conduzir a Prática Pedagógica da Escola Normal de Piracicaba, publicado originalmente em 1922, continha orientações referentes à prática de ensino desta instituição.

O documento é concernente aos aspectos a serem analisados pelos alunos nos campos de prática, para tanto o autor faz uma divisão criteriosa em relação aos elementos a serem apreciados pelos estudantes, os adequando à turma e aos conteúdos de fundamentação que receberam.

No programa para os alunos do 2º ano Lourenço Filho (2001, p. 64) designou que

como os alunos não dispunham de conhecimentos voltados para Psicologia Aplicada à Educação, esse primeiro momento da prática pedagógica consistiria em observar o ambiente escolar, priorizando responder a questão *Onde se ensina?* Para tanto deveriam observar a sala de aula, verificando entre outros inúmeros itens, as condições de arejamento, iluminação, ornamentação, higiene, mobiliário e material didático. Além disso, observariam o momento do recreio, percebendo as questões de segurança e quais jogos eram realizados.

Já para os alunos do 3º ano, o programa previa o estudo voltado para o regime escolar, procurando responder a questão *A quem se ensina?,* considerando que neste período paralelamente a atividade prática cursavam a disciplina de Psicologia Geral e Aplicada à Educação. Por consequência, observariam e registrariam os aspectos relativos às crianças, entendendo-as como seres atingidos pela educação, buscando perceber a significação da infância. Também observariam essas crianças na condição de alunos, examinando a atenção da classe, a utilização da memorização, a disciplina e os jogos de maior preferência entre os alunos.

Para o 4º ano o programa elaborado por Lourenço Filho previa o exercício da docência como meio de aplicar a fundamentação teórica das demais disciplinas, intencionando responder as indagações *Que se ensina?* e *Como se ensina?* A principal preocupação dessa etapa da prática pedagógica seria desenvolver a metodologia especial em cada disciplina. Essa atividade possuía a finalidade de dar condições aos alunos de organizarem a classe para melhor utilização do espaço físico, mas também de optarem pelos métodos mais adequados no ensino.

O ensaio denominado *Aperfeiçoamento do magistério*, foi a uma aula inaugural no Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1960. Lourenço Filho (2001, p.106) inicia com a definição de aperfeiçoamento, "aperfeiçoar é tornar perfeito, isto é, reunir as melhores qualidades sem mistura de defeitos". Todavia, ressalta que na educação esse conceito não se aplica com esse sentido, principalmente porque nenhum curso que se propõe a aperfeiçoar teria condições de tornar um profissional perfeito

Uma acepção aplicável na educação seria de tomar como base "se aperfeiçoar vem de "perfeito", perfeito vem de "perfazer" (...). Ora, perfazer significa completar, acabar, levar a cabo alguma coisa que se haja previsto" (LOURENÇO FILHO, 2001, p.106). Essa percepção culmina em entendermos o aperfeiçoamento como um processo gradual e contínuo, considerando que ao alcançar um objetivo, logo teremos outros para alcançar, se repetindo constantemente.

A necessidade de aperfeiçoamento surge (LOURENÇO FILHO, 2001), primeiramente porque a formação inicial do professor não é suficiente para uma atividade tão complexa como é o ensino. O autor alega que é com o avanço no trabalho que o mestre se depara com as situações que suscitam a necessidade de aperfeiçoamento, provocada pelas mudanças de aspectos técnicos, sociais e morais.

As modalidades de aperfeiçoamento são descritas por Lourenço Filho (2001, p.109) como pertencentes a duas categorias, uma de iniciativa individual e outra de iniciativa da administração,

> Entre as primeiras, podem ser destacadas: o estudo pessoal por leitura e reflexão; o desenvolvimento da capacidade de autocrítica pela observação do próprio trabalho e de outros mestres; o ensaio de novos procedimentos didáticos com sentido experimental; a assistência a palestras ou conferências de cultura geral e de assuntos pedagógicos; as viagens instrutivas; a participação no trabalho de sociedades técnicas(...).
>
> Entre as modalidades que partem da administração podem ser destacadas as seguintes: organização de bom sistema de inspeção e orientação pedagógica; realização periódica de reuniões de estudo nas escolas e circunscrições administrativas; (...) estabelecimento de sistema objetivo de qualificação dos professores para efeito de promoção ou aumento de salário; participação dos professores na discussão de novos planos e programas; organização de classes experimentais e escolas de demonstração, abertas à observação dos mestres; cursos livres de palestras de cultura geral e profissional; facilitação aos professores para que tomem parte em campanhas de valor social; (...).

Como é possível constatar, para Lourenço Filho a formação de professores é imprescindível, abarcando a formação inicial dos estudantes que desejam exercer o magistério, enfatizando a prática de ensino, com o intuito de melhor preparar esses estudantes para as condições reais do ensino. Além disso, mesmo no exercício da profissã o aperfeiçoamento deve ocorrer, na visão do autor este não ocorre apenas em cursos específicos, contudo, independente do meio que proporcione ao professor se aperfeiçoar, este deve perpassar constantemente suas práticas, com vistas a uma melhor atuação. Essencialmente, o aperfeiçoamento dos mestres precisa ser impulsionado pelas iniciativas pessoais de cada um deles, atitudes íntimas que precisam ser verificadas, pois estas influenciam diretamente naquilo que realizam, e neste caso, na atuação do mestre em sala de aula.

O último ensaio que compõe esta obra corresponde ao prefácio da obra *Arte de ensinar*, de Gilbert Highet elaborado por Lourenço Filho em 1956. Lourenço Filho (2001) identifica essa obra como de beleza inigualável ao que se refere aos escritos sobre o ensino e sua arte, pois ao contrário de valorizar excessivamente as técnicas de ensino, possui como verdadeiro tema a personalidade do professor, considerando-a mais relevante.

O livro trata da ação em educar, a contrapondo com a função limitada de transmissão de conhecimentos, "o que envolve certa atmosfera afetiva, reclamando do mestre os melhores dotes de compreensão e comunicação humana" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 121). Essa perspectiva, não limita adoção de conhecimentos técnicos, pelo contrário, enfatiza que o professor na arte de ensinar precisa ter uma visão de mundo muito ampliada para que assim "vivifique a técnica, incorporando-a a uma finalidade justa e digna" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 122). Todavia, não significa que as técnicas são

completamente dispensadas do ensino.

Nessa direção, tanto as técnicas quanto a consciência que o professor possui do seu trabalho confluem na arte de ensinar, não se opõem entre si, mas se completam. Dessa maneira, o ensino corroboraria para os maiores progressos humanos conduzidos pelas mãos dos mestres.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o ensino fosse passível de realização, Lourenço Filho se dedicou em formar professores e disseminar seu pensamento por meio de suas publicações, abrangendo os mais diversos temas, como a formação de professores, com orientações específicas sobre a prática de ensino nos cursos de formação ou difundindo a concepção de aperfeiçoamento profissional para os mestres já formados

Voltando-se para a formação dos mestres a obra *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação* (coletânea de artigos publicados entre 1922 a 1960), Lourenço Filho expressou suas percepções sobre o magistério, elucidando que não há uma vocação mística para o exercício desta profissão, por isso, tamanho reconhecimento do autor em defesa de bem formar professores, desconsiderando a predestinação à profissão

Nesta obra também o autor explicita sua apreensão educacional, expondo que o ensino de crianças é uma atividade que acompanha a humanidade desde seus primórdios, todavia com seu desenvolvimento demandou a formação de professores para tal função. O intuito dessa formação era empreender um sentido de coordenação nacional da obra educacional, proporcionada pela ação de professores bem preparados e formados adequadamente.

REFERÊNCIAS

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores:** da Escola Normal à Escola de Educação**.** [Ruy Lourenço Filho, org.] Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOVISON, Orivaldo Aparecido. **Política educacional paulista** de 1937 a 1945. 2010. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba-SP, 2010.

MICELI, Sergio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945).** São Paulo: Difel,1979.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

———. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WARDE, Miriam Jorge. **O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação**. Revista Brasileira de História da Educação, n. 5 jan./jun, 2003.

CAPÍTULO 12

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DAS DISCIPLINAS VOLTADAS AO AMBIENTE CONSTRUÍDO SUSTENTÁVEL NOS CURSOS DE ENGENHARIA CIVIL E ARQUITETURA EM JOÃO PESSOA

Data de aceite: 02/05/2023

Elisabeth Maria Ferreira Severo
CONSTRUCT-GEQUALTEC-Departamento de Engenharia Civil, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto
Porto, Portugal

Hipólito José Campos de Souza
CONSTRUCT-GEQUALTEC-Departamento de Engenharia Civil, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto
Porto, Portugal
https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=4983DC138258437376D5F6F36D44090D

RESUMO: Engenheiros Civis e Arquitetos são os principais agentes envolvidos na tomada de decisão na transformação do ambiente natural em ambiente construído, abrangendo todo o ciclo de vida, ou seja, da concepção dos projetos, passando pela execução das obras e por fim das manutenções. O ambiente construído deve apresentar soluções sustentáveis que considere as variáveis ambientais, sociais, culturais, econômicas, inovações tecnológicas, segurança, entre outras. Para que os profissionais de engenharia civil e arquitetura desempenhem suas atividades voltadas à sustentabilidade se faz necessário que as instituições de ensino superior disponibilizem nas suas matrizes curriculares disciplinas relacionadas a construção sustentável. O objetivo deste artigo é propor a adoção por parte das Instituições de Ensino Superior –IES de disciplinas voltadas ao ambiente construído sustentável na cidade de João Pessoa. Analisando a matriz curricular desses cursos na IES da cidade de João Pessoa observa-se que com exceção das disciplinas obrigatórias e profissionais, a matriz curricular para o curso de Engenharia Civil encontra-se assim distribuída: 56,67% para Inovação Tecnológica, 12,18% para Sustentabilidade, 5,40% para Legislação/Normalização, 4,05%, para Higiene e Segurança do Trabalho, 2,70% para a dimensão econômica, 1,35% para cultural e nenhuma disciplina relacionadas ao Cultural e Segurança do Empreendimento. Já para o curso de Arquitetura tem-se a seguinte proporção: 43,24% para Inovação Tecnológica, 16,22% para o Ambiental, 14,86% para o Social, 12,18% para Sustentabilidade, 5,40% para Legislação/Normalização, 4,05% para

Higiene e Segurança do Trabalho e nenhuma disciplina relacionada com a Segurança do Empreendimento. Diante do exposto verifica-se a importância na adoção de matrizes curriculares que contemplem disciplinas de Sustentabilidade do Ambiente Construído com a finalidade de se ter construções adequadas e sustentáveis
PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade do Ambiente Construído, Arquitetura e Engenharia Civil, João Pessoa.

THE IMPORTANCE OF INCLUDING DISCIPLINES FOCUSED ON THE SUSTAINABLE BUILT ENVIRONMENT IN CIVIL ENGINEERING AND ARCHITECTURE COURSES IN JOÃO PESSOA

ABSTRACT: Civil Engineers and Architects are the main agents involved in decision-making in the transformation of the natural environment into the built environment, covering the entire life cycle, that is, from designing projects, to carrying out works and finally to maintenance. The built environment must present sustainable solutions that consider environmental, social, cultural, economic variables, technological innovations, security, among others. In order for civil engineering and architecture professionals to carry out their activities focused on sustainability, higher education institutions need to make disciplines related to sustainable construction available in their curriculum. The objective of this article is to propose the adoption by Higher Education Institutions –HEI of disciplines focused on the sustainable built environment in the city of João Pessoa. Analyzing the curricular matrix of these courses at the HEI in the city of João Pessoa, it is observed that, with the exception of compulsory and professional disciplines, the curricular matrix for the Civil Engineering course is distributed as follows: 56.67% for Technological Innovation, 12, 18% for Sustainability, 5.40% for Legislation/Standardization, 4.05% for Occupational Hygiene and Safety, 2.70% for the economic dimension, 1.35% for cultural and no discipline related to Cultural and Occupational Safety Enterprise. As for the Architecture course, there is the following proportion: 43.24% for Technological Innovation, 16.22% for Environmental, 14.86% for Social, 12.18% for Sustainability, 5.40% for Legislation /Standardization, 4.05% for Hygiene and Occupational Safety and no discipline related to Enterprise Safety. In view of the above, the importance of adopting curricular matrices that include disciplines of Sustainability of the Built Environment is verified to have adequate and sustainable constructions.
KEYWORDS: Sustainability of the Built Environment, Architecture and Civil Engineering, João Pessoa.

1 | INTRODUÇÃO

Na década de 1990, a Comunidade Européia constatou que a construção um grande impacto negativo no meio ambiente, assim surgiram os primeiros movimentos no sentido de uma construção de menor impacto (EC, 2001). Mas, somente em 1997, em Hensínquia na Filândia que surgiu o termo Construção Sustentável que " consiste num sistema construtivo que promove alterações conscientes no entorno, de forma a tender as necessidades de edificação, habitação e uso do homeme moderno, preservando o meio e os recursos naturais, garantido qualidade de vida para as gerações atuais e futuras"(IDHEA,

2012), esse conceito baseia-se na definição do desenvolvimento sustentável do rela de Brutland da Organo sentido de um Planeta sustentávelnização das Nações Unidas –ONU. .Recentemente tem-se verificado um forte posicionamento internacional na qual se destaca o relatório Agenda Vision 2050 da World Business Council for Sustainable Development – WBCSD que projetou para o ano de 2050, um ambiente onde as pessoas possam viver bem, utilizando de maneira sustentável os recursos do planeta. Na Agenda Vision 2050 são nove áreas críticas prioritárias: valores e comportamentos, desenvolvimento humano, economia, agricultura, florestas, energia, construção civil, mo ilidade e materiais [13].

Entretanto, a legislação das cidades brasileira são diferentes e n sua maioria não possuem uma leis e normas para um ambiente constrído sustentável.

O sistema jurídico brasileiro atribui a Engenheiros Civis e Arquitetos a competência para atuar na área da construção civil.

Torna-se necessário buscar novas estratégias na formação desses profissionai que atuam diretamente em todo o processo construtivo e que influenciam na tomada de decisão, trazendo ao setor subsídios para minimizar os impactos ambientais e de manter o equilíbrio sustentável do sistema.

2 | LEGISLAÇÃO BRASILEIRA REFERENTE AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE ARQUITETURA/URBANISMO E DE ENGENHARIA CIVIL

No Brasil, o Ministério da Educação - MEC criado através do Decreto Nº 19.402/1930, exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, tendo como principais metas a formulação e a avaliação da política nacional de educação, ao qual se submetem as instituições de ensino brasileiras [8].

Compete ao MEC, através Conselho Nacional de Educação - CNE, particularmente através da Câmara de Educação Superior - CES, elaborar resoluções normativas relativas as matrizes curriculares das Instituições de Educação Superior - IES, dentre as quais se inserem os cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia Civil.

As matrizes curriculares dos cursos de engenharia civil são regidos pela resolução MEC / CNE/CES Nº 11/2002 divididos em três grupos de conteúdo: O núcleo de conteúdos básicos, o núcleo de conteúdos profissionalizantes e o núcleo de conteúdos específicos O núcleo de conteúdos básicos é composto por 15 (quinze) tópicos e deve ocupar 30% da carga horária mínima do curso, tendo um tópico denominado Ciências do Ambiente. O Núcleo de Conteúdo Profissionalizantes é composto por 53 (cinquenta e três) tópicos e deve ocupar 15% da carga horária mínima do curso. O restante da carga horária deve ser composto por tópicos pertencentes ao Núcleo de Conteúdos Específicos que se caracteriza por tópicos que abrangem e aprofundam o conteúdo profissionalizante, sendo da competência exclusiva das IES estabelecer os seus tópicos.

Já no Curso de Arquitetura e Urbanismo, a matriz curricular é definida pela resolução MEC / CNE/CES Nº 02/2011 divididos em três unidades, sendo dois núcleos de conteúdo

e um Trabalho de Curso. Os núcleos de conteúdo são Conhecimentos de Fundamentação e Conhecimentos Profissionais. O primeiro é integrado pelos 04(quatro) tópicos dentre os quais inclui o tópico “Estudos Ambientais”. No segundo núcleo são definidos 10(dez) tópicos, sendo um relativo a Conforto Ambiental.

Deve ser destacado que no disciplinamento curricular estabelecido pelo MEC para os cursos de engenharia, não se observa nenhuma exigência de tópicos específico relacionados diretamente a sustentabilidade do ambiente construído, mas, tão somente dois tópicos relacionados ao meio ambiente (Ciências do Ambiente no Núcleo de Conteúdos Básicos e Gestão Ambiental – Núcleo de Conteudos profissionalizantes). No disciplinamento curricular do MEC, também não há indicação direta de qualquer tópico ligado a sustentabilidade do ambiente construído, embora, se destaque como objetivos e princípios norteadores do curso, o desenvolvimento sustentável do ambiente natural e do ambiente construído além de práticas projetuais e as soluções tecnológicas para a preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos e cidades. Embora não haja uma indicação expressa de disciplinas, no caso da resolução ao curso de Arquitetura, observa-se um nítido direcionamento às questões ambientais e ao desenvolvimento sustentável do ambiente construído.

A Lei 5.194/1966 diciplina o exercício profissional e estabelece que a fiscalizaçã do exercício e atividades das profissões de engenharia serão reguladas por um Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), e Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA), organizados de forma a assegurarem unidade de ação. O exercício profissional dos engenheiros é regulamentado pela Resolução CONFEA Nº 1.010/2005 [4].

Já a Lei Federal Nº. 12.378/2010 cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil e determina suas atribuições e formas de regulação do exercício profissional pela Resolução Nº 1/2011 e 51/2013 [3].

As resoluções estabelecem a forma de registros nos conselhos, as formas de atuação e atribuições dos profissionais, entre outros disciplinamentos, entretanto, não há referência direta a conteúdos relacionados a sustentabilidade do ambiente natural e construído.

Diante do exposto, observa-se que não há no ordenanento jurídico brasileiro, nem nas resoluções emanadas pelos órgãos competentes nenhuma indicação expressa de cumprimento compulsório pelas IES da inclusão de disciplinas específicas relacionadas a sustentabilidade do ambiente construído, mas apenas diretivas, ficando ao arbítrio das instituições a escolha das disciplinas dentro das diretivas. Torna-se imperativo, diante da importância e dos impactos gerados pela atividade de construção que haja no ordenamento jurídico e no sistema normativo profissional, a reestruturação compulsória das matrizes curriculares dos cursos de engenharia e arquitetura de modo a prever disciplidas obrigatórias relacionadas ao desenvolvimento sustentável do ambiente construído.

3 | SUSTENTABILIDADE DO AMBIENTE CONSTRUÍDO

Para Plessis, “Construção Sustentável é um processo holístico visando restaurar e manter a harmonia entre os ambientes natural e construído, ao mesmo tempo criando assentamentos que afirmem a dignidade humana e estimulem a igua dade econômica”[2].

A construção e o gerenciamento do ambiente construído devem ser integrados no contexto do ciclo de vida, e que todas as etapas devem atender a novos requisitos ambientais, bem como econômicos, sociais e culturais, de abrangência mais holística, possibilitando uma melhor qualidade de vida dos indivíduos e comunidades [2].

No processo holístico da sustentabilidade verifica-se os caráteres da interdisciplinaridade, da indissociabilidade e o plural que envolve os aspectos básicos tais como: Ambientais, Econômicos, Sociais, Culturais, Políticos, entre outros que se façam necessários de acordo com o problema em questão [12].

Dessa maneira pode-se complementar aos aspectos básicos: Ambiental, Econômico, Social e Cultural [12], outros que sejam importantes ao desenvolvimento sustentável do ambiente construído tais como: Inovação Tecnológica, Legislação e Normalização, Segurança do Trabalho e Segurança do Empreendimento descritos a seguir:

- AMBIENTAL (Cuidando do Planeta): Manutenção da integridade ecológica através da prevenção das várias formas à poluição e dos impactos ambientais, da prudência na utilização dos recursos naturais, da preservação da diversidade da vida e do respeito à capacidade de cargas dos ecossistemas (Proteção ambiental, Recursos renováveis e não renováveis, Reciclagem, Ecoeficiência, Gestão de Resíduos, Legislação Ambiental, Gestão de Riscos Ambientais);
- SOCIAL (Dignidade Humana): Viabilização duma maior equidade de riquezas e de oportunidade, combatendo-se as práticas de exclusão, discriminação e reprodução da pobreza e respeitando-se a diversidade em todas as suas formas de expressão (Responsabilidade Social, Direitos Humanos, Direitos dos Trabalhadores, Envolvimento com Comunidade, Transparencia, Desenvolvimento de Recursos Humanos e Postura Ética),
- ECONÔMICO (Prosperidade): Realização do potencial econômico que contemple prioritariamente a distribuição de riqueza e renda associada a uma redução das externalidades socioambientais, buscando-se resultados macrossociais positivos (Resultado Econômico, Estratégia de Negócios, Direito dos Acionistas, Competitividade, Relação entre Clientes e Fornecedores, Foco e Mercado)
- CULTURAL: Diz respeito as práticas culturais de um povo tais como: formas de expressão, usos e costumes (alimentação, habitação, materiais locais, etc), sendo que deve ser permitido indistintamente o acesso à educação, ao trabalho, as habitações, a saúde, aos meios de comunicação, aos equipamentos sociais, entre outros.
- INOVAÇÃO TECNOLÓGICA: Implementação de um Produto (Bem ou Serviço),

Processo, Método e Gestão novos ou significativam nte melhorados (Processos de Eficiência Energética; Processos de Gestão, Racionalização, Implementação de Tecnologias Limpas, Utilização de Materiais e Produtos menos tóxicos à saúde humana, Análise do ciclo de vida de materiais, máquinas e equipamentos).

- LEGISLAÇÃO E NORMALIZAÇÃO: Leis, regulamentos e normas referentes à sustentabilidade do ambiente construído com abrangência municipal, estadual, federal e internacional, ou seja, dando as condições necessárias para o desenvolvimento da construção sustentável,
- HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO: Todos os fatores que envolvem a higiene e a segurança do trabalho, ou seja, a higiene e segurança do trabalho, entre outros.
- SEGURANÇA DO EMPREENDIMENTO: Refere-se a questões relacionadas aos riscos de um empreendimento, desde a fase de projeto até a entrega/período de garantia. São exemplos de riscos: o comprometimento da qualidade do produto (falhas de concepção e do detalhamento do projeto); o não cumprimento do cronograma físico-financeiro; danos a terceiros à obra (transeuntes e moradores do entorno ao empreendimento); o risco da falência da empresa construtora e consequentemente a sua responsabilidade perante aos consumidores, entre outros.

As definições e os princípios para se criar um ambiente construído sustentável sinalizam de maneira clara e inequívoca a importância estratégica dos arquitetos e engenheiros para tomada de decisão que terá repercussão em todo o ciclo de vida do ambiente construído.

4 | LEVANTAMENTO DAS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO E DE ENGENHARIA CIVIL EM JOÃO PESSOA

Neste trabalho foi utilizada a pesquisa descritiva, na qual se realizou o estudo, a análise, o registro e a interpretação das disciplinas voltadas à sustentabilidade nas grades curriculares dos cursos presenciais de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia Civil nas IES da cidade de João Pessoa, sem a interferência da pesquisadora, com a principal finalidade de observar, registrar e analisar as informações já existentes, sem entrar no mérito dos conteúdos.

O objetivo dessa pesquisa foi de verificar a presença de disciplinas voltadas à sustentabilidade da construção nas grades curriculares dos cursos presenciais de arquitetura e urbanismo e engenharia civil nas instituições de ensino superior–IES cadastradas no Ministério da Educação–MEC e propor a inclusão compulsória de disciplinas voltadas à sustentabilidade do ambiente construído.

Para tal, foi efetuado um levantamento inicial através do portal interativo “e-MEC”

do Ministério da Educação – MEC resultando numa relação de instituições de ensino superior de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia Civil na cidade de João Pessoa[7].

No portal e-MEC foram localizadas 4 IES para Arquitetura e Urbanismo sendo 01 pública e 3 privadas, já para Engenharia Civil foram localizadas 8 IES (01 pública e 7 privadas). No portal do MEC verificou-se a ausência das grades curriculares, então foi efetuada buscas nos websites das IES. Constatou-se que nem todas as IES Privadas disponibilizavam, em seus websites, grades curriculares, reduzindo a pesquisa nas IES Privadas. Para Arquitetura e Urbanismo o universo estudado foi de 3 IES (01 pública e 02 privadas) e para Engenharia Civil foi 6 IES (01 pública e 5 privadas). Após o levantamento das disciplinas em cada IES, foram elaboradas planilhas separadas dos cursos, baseadas nas dimensões sustentáveis. O modelo de sustentabilidade adotado foi o baseado em Plessis (2002) e Silva (2000) na qual as dimensões básicas: Ambiental, Social, Econômica e Cultural foram acrescidas pelas dimensões: Inovação Tecnológica, Legislação/Normalização, Segurança do Empreendimento e a Sustentabilidade do Ambiente Construído. Informações relevantes , tais como, o número total de disciplinas e o número total de vagas autorizadas pelo MEC também foram consideradas na análise conforme é apresentado nas Tabelas 1 e 2

DIMENSÃO	INCIDÊNCIAS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR		
	PRIVADAS	PÚBLICAS	PRIVADAS + PÚBLICAS
SOCIAL	5 (14,28%)	6 (15,38%)	11 (14,86%)
AMBIENTAL	6 (17,14%)	6 (15,38%)	12 (16,22%)
ECONÔMICA	1 (2,86%)	1 (2,56%)	2 (2,70%)
INOV. TECNOLÓGICA	16 (45,71%)	16(41,02)	32 (43,24%)
HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO	1 (2,86%)	2 (5,13%)	3 (4,05%)
SUSTENTABILIDADE	3 (8,58%)	6 (15,40	9 (12,18%)
LEGISLAÇÃO / NORMALIZAÇÃO	2 (5,71,10%)	2 (5,13%)	4 (1,35%)
CULTURAL	1 (2,86%)	----------	1 (4,48%)
SEG. DO EMPREENDIMENTO	-------------	----------	-------------
TOTAL DE DISCIPLINAS	33 (100%)	39 (100%)	74 (100%)
DISCIPLINAS P/ IES	16,50	39	24,67
VAGAS AUT. PELO MEC P/ ANO	480 (87,27%)	70 (12,73%)	550 (100%)

TABELA 1 – INCIDÊNCIA DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS A SUSTENTABILIDADE NAS IES NA CIDADE DE JOÃO PESSOA – CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO

DIMENSÃO	INCIDÊNCIAS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR		
	PRIVADAS	PÚBLICAS	PRIVADAS + PÚBLICAS
SOCIAL	7 (12,73%)	1 (2,86%)	8 (8,89%)
AMBIENTAL	5 (9,09%)	1 (2,867%)	6 (6,67%)
ECONÔMICA	5 (9,09%)	1 (2,86%)	6 (6,67%)
INOV. TECNOLÓGICA	26(47,27%)	25(71,43%	51 (56,67%)
HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO	3 (5,45%)	-------------	3 (3,33%)
SUSTENTABILIDADE	6 (10,92%)	5 (14,28)	11 (12,23%)
LEGISLAÇÃO / NORMALIZAÇÃO	3 (5,45%)	2 (5,71%)	5 (5,55%)
CULTURAL	------------	----------	------------
SEG. DO EMPREENDIMENTO	------------	----------	------------
TOTAL DE DISCIPLINAS	55(100%)	35 (100%)	90 (100%)
DISCIPLINAS P/ IES	9,17	35	12,86
VAGAS AUT. PELO MEC P/ ANO	2380 (95,97%)	100 (4,03%)	2.480 (100%)

TABELA 2 - INCIDÊNCIA DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS A SUSTENTABILIDADE NAS IES DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA – CURSOS DE ENGENHARIA CIVIL

5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foi constatado que 100% das IES Públicas disponibilizam suas grades curriculares em seus websites e que nas IES Privadas foi de 75% para Arquitetura e Urbanismo e de 85,71% para Engenharia Civil. No Portal e-MEC verificou-se que as vagas autorizadas para IES Privadas é muito superior ao das IES Públicas, para Arquitetuta e Urbanismo obteve-se a razão de 6,86 IES Privadas/IES Pública e para Engenharia Civil a razão de 23,80 IES Privadas/IES Pública.

Na Tabela 1, Arquitetura e Urbanismo no total geral (IES Públicas e Privadas) apresentou 74 incidências para disciplinas, com destaque para Inovação Tecnológica (43,24%), Ambiental (16,22%), Social (14,86%), Sustentabilidade (12,18%), Legislação/ Normalização (5,40%), e com menor incidência para Higiene e Segurança do Trabalho (4,05%), Econômica (2,70%), Cultural (1,35%) e nenhuma incidência para Segurança do Empreendimento. Nas IES Públicas houve uma maior diversidade de disciplinas, com maior incidência para Inovação Tecnológica, Ambiental, Social e Sustentabilidade, com menor incidencia para Econômica, Higiene e Segurança do Trabalho com inexistência de disciplinas nas dimensões de Segurança do Empreendimento e a dimensao Cultural. Nas IES Privadas, o grande destaque foi a Inovação Tecnológica, seguida do Ambiental, Social, Sustentabilidade e com menor incidência as dimensões: Cultural e Legislação/ Normalização, Economica e Higiene e Segurança do Trabalho,e nenhuma incidencia para . Segurança do Empreendimento

Na Tabela 2, para Engenharia Civil no total geral (IES Públicas e Privadas) foram

detectadas 90 incidências com viés sustentável, com maior incidência para Inovação Tecnológica (56,67%), Sustentabilidade (12,22) seguida Social (8,89%) , Ambiental e Economica (6,67%) e Legislação/Normalização (5,55%) e com menor incidência foi Higiene e Segurança do Trabalho (3,33%), e sem incidencia foram Cultural e Segurança do Empreendimento. As IES Públicas apresentaram maior diversidade e incidência de disciplinas, com destaque para Inovação Tecnológica seguida de Sustentabilidade e com menor incidencia para Ambiental, Econômica, Social, Legislação/Normalização, e a inexistência de disciplinas na dimensão, e Higiene e Segurança do Trabalho. Nas IES Privadas , o destaque é a Inovação Tecnológica, seguido do Social, Sustentabilidade,e com menor incidência para Econômica , Ambiental e Legislação/Normalização Segurança do Empreendimento e Segurança do Trabalho e Legislação/Normalização e inexistencia para Cultural e Segurança do Empreendimento.

6 | CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

As IES de João Pessoa que disponibilizam o maior número de vagas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia Civil são entidades privadas. As IES Públicas, apesar de não apresentarem disciplinas voltadas a dimensão Cultural, Segurança do Empreendimento e Sustentabilidade do Ambiente Construído em ambos os cursos, são também as que formam menos profissionais e possuem, proporcionalmente, maior quantidade e diversidade de disciplinas voltadas as dimensões Ambiental, Econômica, Inovação Tecnológica. Higiene e Segurança do Trabalho. Observa-se que 100% das IES Públicas estudadas disponibilizavam suas grades curriculares em seus websites, o mesmo não ocorrendo nas IES Privadas, com uma disponibilidade de 75% para Arquitetura e Urbanismo e 85,71% para Engenharia Civil.

Observa-se no Curso de Arquitetuta e Urbanismo uma maior incidência de disciplinas eletivas para as IES Publica (24 disciplinas abrangendo o Ambiental, Inovação Tecnológica, Social e Segurança do empreendimento) e para as IES Privadas foram de 11 disciplinas. Para o curso de Engenharia Civil, houve uma maior incidência de disciplinas eletivas nas IES Públicas (28 disciplinas). Apesar das IES Públicas e Privadas disponibilizarem, em geral, de forma eletiva, disciplinas ligadas à Sustentabilidade, verifica-se uma desproporção das dimensões: Ambiental, Social, Econômica, Cultural, Inovação Tecnológica, Segurança do Trabalho, Segurança do Empreendimento e Legislação/Normalização. Para Arquitetura e Urbanismo se verifica um conteúdo disciplinar mais voltado para a Inovação Tecnológica, Ambiental e Social. Já para Engenharia Civil há um encaminhamento disciplinar voltado para a Inovação Tecnológica, Sustentabilidade, Social e Ambiental.

Outra questão importante é que para o curso de Engenharia Civil os conteúdos básicos, específicos e profissionalizantes da matriz curricular são regidos pelo MEC, ficando sobre responsabilidade das IES parte do conteúdo profissionante, não observando-

se tópicos diretamente ligados a sustentabilidade do ambiente construído. Já o curso de Arquitetura e Urbanismo contém núcleo de conhecimentos de fundamentação, núcleo de conhecimentos profissionais e trabalho do curso que são de responsabilidade do MEC, sendo que há um nítido direcionamento para as disciplinas voltadas ao desenvolvimento sustentável do ambiente construído.

A academia, as associações e empresas voltadas à construção civil sentem a necessidade que Arquitetos e Urbanistas e Engenheiros Civis tenham uma formação mais adequada e qualificada que atendam as novas necessidades do mercado de trabalho, propiciando profissionais com uma visão holística resultando em uma melhor tomada de decisão.

Recomenda-se às autoridades competentes e responsáveis pela regência dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia Civil que façam constar em seus portais e websites a matriz curricular dos cursos para livre acesso da sociedade em geral. Sugere-se ao MEC revisão e atualização do tronco básico das grades curriculares dos cursos relacionados à construção civil e que se inclua a disciplina de Introdução a Sustentabilidade do Ambiente Construtivo, com o objetivo de fornecer informações básicas para despertar nos alunos a importância dessa temática para a vida profissio al.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho teve o apoio financeiro de: Financiamento Base – UIDB/04708/2020 do CONSTRUCT – Instituto de I&D em Estruturas e Construções – fananciado por fundos nacionais através do FCT/MCTES/PT (PIDDAC).

REFERÊNCIAS

[1] Câmara Municipal de João Pessoa," Legislação de João Pessoa," em Câmara Municipal de João Pessoa, PE., Janeiro 2015.

[2] C. du Plessis, " Agenda 21 for Sustainable Construction in Developing Countries – A distussion document", in Constrction Industry Development Board, Pretoria, South Africa, 2002.

[3] Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, "Legislação," em Conselho de Arquiteura do Brasil, Brasilia, DF., 2015.

[4] Conselho Federal de Engenharia e Agronomia, "Legislação," em Conselho Federal de Engenharia e Agronomia, Brasília, DF., Julho 2014.

[5] Forum for the Future, "The Five Capitals Models – a framework for Sustainability," in Forum for the Future, London, U.K,., vol.1, pp. 01-06, 2012.

[6] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), "Anual da Indústria da Construção 2012," em Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, R.J., Brasil, vol.22, p. 98, 2012.

[7] Ministério da Educação, “Portal e-MEC do Ministério da Educação,” em Ministério da Educação do Brasil, Brasília, DF, Brasil, 2014.

[8] Ministério da Educação, “ Legislação do Ministério da Educação,” em Ministério da Educação do Brasil, Brasília, DF., Brasil, 2014.

[9] Pinto H., ”Engenheiros Escassos e Pouco Qualificados,” em Revista Techoje do Instituto de Educação Tecnológica, São Paulo, SP., 2015..

[10] Salermo M.S., Lins L.M., Araújo B.C.P.O., Gomes L.A.V., Toledo D., Nascimento P.M., “Evolução da Formação de Engenheiros e Profissionais Técnicos-Científicos no Brasil entre 2000 e 20 1,” em Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP., Fev 2015.

[11] Senado, ”Projeto de Lei Constitucional PLC No. 10/2013,” em: Senado do Governo Brasileiro, Brasília, DF., Fev 2015.

[12] Silva S.R.M., “Indicadores de sustentabilidade urbana: as perspectivas e , cas limitações da operacionalização de um referencial sustentável,” em Mestrado em Engenharia Urbana da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP., 2000, p.260.

[13] World Business Council for Sustainable Development (WBCSD), “Vision 2050: The New Agenda for Business”, Conches, Geneva, Switzerland, vol.1, pp.10-20, 2012.

CAPÍTULO 13

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇA COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Data de submissão: 06/03/2023
Data de aceite: 02/05/2023

José Marciel Araújo Porcino
Psicólogo do Núcleo de educação inclusiva-NEI no município de Mauriti-CE.
http://lattes.cnpq.br/3807671229219014

Maria Aucineide da Silva
Psicopedagoga do Núcleo de educação inclusiva-NEI no município de Mauriti-CE.
http://lattes.cnpq.br/6891617487672642

Natália Macedo Pinheiro
Psicóloga do Núcleo de educação inclusiva-NEI no município de Mauriti-CE.
http://lattes.cnpq.br/4615747921602015

Rayane Alexandrino Caiana Brito
Psicóloga escolar no município de Aguiar-PB.
http://lattes.cnpq.br/6442404238474888

Waléria Maria de Sousa Paulino
Psicóloga do Núcleo de educação inclusiva-NEI no município de Mauriti-CE.
https://lattes.cnpq.br/0961199481199807

Mileny Alexandre de Lima
Servidora pública do Centro de Referência da Assistencial Social-CRAS, no município de Ibiara-PB.
https://orcid.org/0009-0006-5257-3013

Cicero Martins Nogueira
Coordenador da Sala de atendimento educacional especializado - AEE do Núcleo de Educação Inclusiva-NEI na Cidade de Mauriti-CE, Brasil.
https://orcid.org/0009-0008-4290-8662

Micheli Alexandre de Lima
Professora da Educação infantil no Colegio Diocesano Nossa Senhora do Rosário no município de Ibiara-PB.
https://orcid.org/0009-0007-8306-0779

Maria Edivânia Severo Ramalho
Orientadora PBTEC governo do estado da Paraíba-PB.
https://orcid.org/0009-0000-9679-6864

Maria das Dores de Oliveira Barbosa
Psicopedagoga do Núcleo de Educação Inclusiva-NEI na Cidade de Mauriti-CE, Brasil.
https://orcid.org/0009-0008-7249-4720

Ediane Soares das Neves
Coordenadora pbtec-Conceição-PB.
https://orcid.org/0009-0000-1736-9865

Silmaria Bezerra Porcino Medeiros
Assistente Social do Hospital Distrital de Itaporanga-PB e do Centro de Atenção Psicossocial-I (CAPS-I) no município de Itaporanga-PB.
http://lattes.cnpq.br/7151379863174770

RESUMO: Configura-se como objetivo geral do estudo descrever a importância da didática diante do processo de ensino-aprendizagem de criança com o Transtorno do Espectro do Autismo-TEA. Sabe-se que aprendizagem é um processo que vislumbra de múltiplas etapas. E considerar a pessoa com TEA, requer introduzir uma didática eficaz que olhe para todas dimensões implicativa ao neurodesenvolvimento e suas necessidades especiais. O presente estudo trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica exploratória em uma abordagem de cunho qualitativo do tipo descritiva fundamentando no aporte teórico da educação infantil, didática e sua interface com a educação especial e inclusiva a partir da compreensão de artigos científicos, livros, dissertações e teses de (2017-2023). No campo didático de maneira efetiva com práticas eficazes requer de estudo ativos contínuo e dinâmico que possa estruturar o saber e fazer na educação. Cabem aos profissio ais da área educacional prover e promover ações coerente com a realidade desse público. o educador deve vislumbrar da observação e conhecimento do aluno antes de adaptar qualquer conteúdo e/ou atividade didática. o uso do PEI, conduzirá na organização, estrutura, metodologia e planejamento, de modo a contemplar e colher informações pertinentes do aluno com TEA, de modo que essas atuam na elaboração de estratégias pedagógicas interventivas educacionais condizente com a realidade. Com isso os professores, poderão traçar metas particulares de ensino. Com esses resultados descritos no estudo, sugere-se que pesquisa de campo e/ou interventivas sejam realizados nas escolas e creche no intuito de atender a realidade que cada dia aumenta e precisam de profissionais habilitados para esse campo.
PALAVRAS-CHAVE: adaptação, conhecimento, planejamento atividade, avaliação.

THE IMPORTANCE OF DIDACTICS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT: The general objective of the study is to describe the importance of didactics in the process of teaching-learning of children with Autism Spectrum Disorder-ASD. It is known that learning is a process that glimpses of multiple stages. And considering the person with ASD, requires introducing an effective didactics that looks at all dimensions implicating neurodevelopment and its special needs. The present study is an exploratory bibliographic review research in a qualitative approach of the descriptive type based on the theoretical contribution of early childhood education, didactics and its interface with special and inclusive education from the understanding of scientific articles, books, dissertations and theses of (2017-2023). In the didactic field effectively with effective practices requires continuous and dynamic active study that can structure knowledge and do in education. It is up to the professionals of the educational area to provide and promote actions consistent with the reality of this public. the educator should glimpse the student's observation and knowledge before adapting any content and/or didactic activity. the use of the Pei, will lead to organization, structure, methodology and planning, in order to contemplate and gather pertinent information from the student with ASD, so that they act in the elaboration of educational interventional pedagogical strategies consistent with reality. With this, teachers will be able to set particular teaching goals. With this, teachers will be able to set particular teaching goals. With these results described in the study, it is suggested that field and/or interventional research be conducted in schools and daycare centers in order to meet the reality that each day increases and needs qualified professionals for this fiel

KEYWORDS: adaptation, knowledge, activity planning, evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem é um processo humano, dinâmico e técnico, de maneira que promove o acesso da pessoa a múltiplas descobertas no percurso da vida. Da mesma forma, a didática estabelece ação pedagógica diante de criança com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pois, nos dias atuais é um desafio metodológico e didático fazer a mediação e facilitação.

Nesse sentido, a didática por sua vez emerge como elo condizente que contempla a realidade da criança com TEA. Isto é, compreende-se que a criança no quadro do TEA, expõe comportamento de estereotipia, dificuldade na comunicação, socialização, interação e verbalização (SAMPAIO, 2018).

Por outra vertente, conformem, Oliveira, et al (2019) torna-se relevante esclarecer que existem três níveis saber: Nível 1 (Leve) As crianças apresentam dificuldades para iniciar a relação social com outras pessoas e podem ter pouco interesse em interagir com os demais, apresentando respostas atípicas ou insucesso a aberturas sociais. Em geral, apresentam dificuldades para trocar de atividades e problemas de planejamento e organização (OLIVEIRA; et al, 2019).

Nível 2 (Moderado) As crianças podem apresentar um nível um pouco mais grave de deficiência nas relações sociais e na comunicação verbal e não verbal. Têm limitações em iniciar interações sociais e prejuízos sociais aparentes mesmo com a presença de apoio. Além disso, são mais inflexíveis nos seus comportamentos, apresentam dificuldades com a mudança ou com os comportamentos repetitivos e sofrem para modificar o foco das suas ações. (OLIVEIRA; et al, 2019).

Nível 3 (Grave) nesse nível, existem déficits bem mais graves em relação a comunicação verbal e não verbal, além de dificuldades notórias para iniciar uma interação social, com graves prejuízos de funcionamento (OLIVEIRA; et al, 2019).

Também apresentam dificuldade extrema em lidar com a mudança e com comportamentos repetitivos – o que interfere de forma mais acentuada no seu funcionamento. Ainda contam com grande sofrimento para mudar o foco das suas ações. Problemas esses que pode provocar declínio no processo de aquisição de aprendizagem. Com relação ao aprendizado do aluno Autista é necessário que o professor conheça as características típicas dos diferentes sujeitos (GOMES; DE OLIVEIRA, 2021).

Em respostas a esse cenário, a didática surgiu para corresponder aos empecilhos desencadeados por qualquer dificuldade no ato de ensinar e aprende, inclusive diante do TEA. Nessa perspectiva, a didática é vista como a arte de ensinar-saber-fazer, onde todos seres vivos pensantes, podem aprender conforme as instruções, mediações e facilitações que lhe são fornecidas ao longo da jornada da vida. Assim, dessa forma, podemos

implicar que a criança com autismo pode desenvolver suas habilidades, capacidades e potencialidades para formar-se como ser (GALVÃO; et al, 2019).

2 | OBJETIVOS

A pesquisa em tela tem como objetivo geral descrever a importância da didática diante do processo de ensino-aprendizagem de criança com o Transtorno do Espectro do Autismo. E apresentando como objetivos específicos: identificar os problemas de aprendizagem frente a criança com o Transtorno do Espectro do Autismo, compreender o processo de ensino e aprendizagem de criança com o Transtorno do Espectro do Autismo e descrever o manejo didático com o Transtorno do Espectro do Autismo.

3 | METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica exploratória em uma abordagem de cunho qualitativo do tipo descritiva fundamentando no aporte teórico da educação infantil, didática e sua interface com a educação especial e inclusiva a partir da compreensão de artigos científicos , livros, dissertações e teses de (2017-2023), que tecem sobre as narrativas da didática e o Transtorno do Espectro do Autismo no manejo do ensino e aprendizagem. Tendo como palavras chaves: autismo e a didática, a didática diante da dificuldade do ensino- aprendizagem de criança Transtorno do Espectro do Autismo e a didática e o processo de ensino-aprendizagem de criança Transtorno do Espectro do Autismo.

Percorrendo nessa interação, Gil (2002) implica que a pesquisa bibliográfica em sua essência, tem como objetivo buscar a partir de material elencado e elaborado ações para resolutividade em meio à determinada problemática de pesquisa. Com isso, podemos descrever as evidências sobre o tema proposto.

Ainda nesse dialogo, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.76) apontam que a pesquisa de revisão surge como meio de descritivo e analista crítico e reflexivo, onde o pesquisador tende-se analisar e interpretar a situação contextual descrita. Por isso, compreende-se que a revisão de literatura "consiste em detectar, consultar e obter a bibliografia e outras matérias úteis para propósitos do estudo, dos quais extraímos e sintetizamos informações relevante e necessária para o problema da pesquisa."

4 | RESULTADOS

Observa-se que houve aumento significativo de alunos matriculados no Brasil com necessidades educacionais especiais, sendo numa estimativa de 37, 27% no ano de 2019. Isso implica-se que os educadores precisam lidar com a didática na estruturação do ensino e planejamento das práticas educacionais, de modo a oportunizar o saber-fazer na

educação especial e inclusive acendendo a corresponsabilidade institucional-profissional acadêmica-social (GOMES; DE OLIVEIRA, 2019).

Nessa estimativa, encontra-se a criança com Transtorno do Espectro do Autismo, que reque de atenção no processo de ensino e aprendizagem. E uma das práxis para condução da aquisição do ato de aprender é ação didática pedagógica por meio da utilização de ferramenta lúdicas (DOS SANTOS; et al, 2019).

Dialogando com esse pensamento, destaca-se que o ensino-aprendizagem com atividades lúdicas, através de materiais didáticos deixa a disciplina mais atrativa e desenvolve as capacidades dos discentes de contextualizar as teorias com a prática, de forma que cabe ao professor escolher a estratégia didática pensando em como aquele aluno pode se apropriar mais do conteúdo trabalhado. (DOS SANTOS; et al, 2019; GOMES; DE OLIVEIRA, 2019).

Fazendo ponte com essas implicações, a didática utilizada no ensino de matemática estar associada a Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS) está é baseada na ideia de que o processo ensino aprendizagem ocorre através da transformação da estrutura cognitiva do aprendente. Isto é, por ações lúdicas que corresponde a figuras, imagens e maquete (DOS SANTOS; et al, 2019).

Com isso, entende-se que a criança autista, possa aprender e estudar as operações matemáticas básica, de maneira que seu conhecimento prévio é acionado e/ou estruturado para ações futuras (DOS SANTOS; et al, 2019). Estruturando a aprendizagem cognitiva, afetiva emocional acerca da matemática.

Prescrevendo na didática do ensino de inglês, Ferreira e Tonelli (2020) enfatizam que fazer o uso da sequência didática associada a realidade da criança autista, impõe-se numa narrativa onde se possa recriar a história por meio da colagem de imagens que representassem a história na ordem correta dos acontecimentos. E essa proposta permite que a criança possa compreender o contexto e estruturar seu pensamento e organizar as personagens de acordo com as partes que compõem o gênero textual da história infantil, de forma que valoriza as interações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento.

De outra forma lúdica, Fagundes (2019) aponta que a importância do uso das tecnologias digitais no processo didático com criança autista, possibilita aquisição de ensino e aprendizagem por intermédio de aplicativo, que são vistos como recursos provenientes para comunicação, socialização e interação. A exemplo do aplicativo “ABC AUTISMO”.

Uma vez que o manejo didático por aplicativo é um recurso proveniente para a comunicação alternativa, que tem como a funcionalidade permitir ao aluno comunicar-se e interagir com os demais alunos. Além disso, promove a alfabetização e a construção na formação de sílabas e palavras (OLIVEIRA; STROHSCHOEN, 2019; BOGÉA; et al., 2020; SILVA; et al, 2020).

Estudos colaboram que ao propor a didática por meio de estratégias que tecem sobre

a ludicidade, o ensino e aprendizagem, tendem-se a potencializar as habilidades que estão associadas as dificuldades da socialização, interação, comunicação e comportamento de estereotipia e/ou desenvolvê-las.

Isso pode ocorrer devido aos fatores da interação social, criatividade e a retenção da atenção e concentração dos alunos e estes são pontos importantíssimos quando se trata de aluno com TEA (OLIVEIRA; STROHSCHOEN, 2019; BOGÉA; et al, 2020; SILVA; et al, 2020).

5 | DISCUSSÕES

Adentra-se no campo didático de maneira efetiva com práticas eficazes diante de pessoa com o Transtorno do Neurodesenvolvimento, especificamente do Transtorno do Espectro do Autismo-TEA, requer de estudo ativos contínuo e dinâmico que possa estruturar o saber e fazer na educação. Logo assim, cabe a nós profissionais da área educacional prover e promover ações coerente com a realidade desse público.

Pactuando com essas inferências, Santos (2023) enfatiza que o educador deve vislumbrar da observação e conhecimento do aluno antes de adaptar qualquer conteúdo e/ou atividade didática. Nessa fase, a função psicopedagógica é descobrir as habilidades do aluno com TEA e quais atividades precisa ser desenvolvida com o subsídio da prática pedagógica ancorada no planejamento didático relativo as necessidades educacionais.

Interagindo com esse processo, Serra (2018) ao considera a alfabetização de alunos com TEA, aponta alguns fundamentos primordiais que servem de base para o caminho didático para a construção da aquisição d alfabetização. Dito isto, propõe 7 etapas a saber: 1- fazer do uso do olhar com qualidade, 2- sorriso responsivo, 3- atenção conjunta e compartilhada, 4- o uso do apontar, 5- a imitação, 6- fala referencial e 7- o uso do objeto. Ou seja, essas indicações devem ser organizadas numa sequência de ensino e aprendizagem ao modo da ação didática.

No que diz respeito ao manejo do uso do olhar com qualidade, infere-se a percepção visual como requisito fundamental para as etapas subsequentes. Sendo também relevante explorar práticas que considerem o reconhecimento dos múltiplos detalhes que implicam aos desenhos e traçados das letras, de modo que não haja e/ou redução dos danos na interação social e os prejuízos inferentes a aprendizagem (SERRA, 2018).

Ao que cabe ao sorriso responsivo, observa-se que é uma estratégia que funciona com primazia para a realização, manutenção e aperfeiçoamento na interpretação de textos e na leitura de estados emocionais de personagens e suas respectivas situações. Nessa fase, torna-se essencial que haja atividades que evitem falhas no sorriso responsivo (SERRA, 2018).

De outra forma, a atenção conjunta e compartilhada, provém a manter o olhar e a atenção nas ações e tarefas. Caso contrário, falha nessa função, implica em dificuldade

na execução e qualidade da atividade proposta previamente (SERRA, 2018).

Em outro ângulo, o uso do apontar, apresenta a importância da linguagem expressiva gestual em pessoas não verbais no quadro do TEA. E trabalhar essa prática é planejar os passos da observação sistemática e participante com precisão, de modo que aluno possa dominar as atividades ensinadas (SERRA, 2018).

A imitação por sua vez, nos proporcionam compreender a realidade da aprendizagem e/ou da dificuldade de aprendizagem representada pela grafofonêmica dos sons e da consolidação da consciência fonológica. Para tanto, conduzir atividades com colagens de letras, permite o desenvolvimento da consciência fonológica. Ressalta-se que o professor, deve avaliar se foi ou não alcançada o processo da consciência fonológica (SERRA, 2018).

Já a fala referencial, introduz que a vocalização de sons, sílabas e palavras, associam-se as expressões gestuais, colagens de letras, letras móveis com registro fotográfico por intermédio do suporte da tecnologia, faz com que a alfabetização afore. Contudo, é preciso prevenir falhas nesse percurso. Tendo em vista que, danos nessa prática acarreta em dificuldades nas ações inferente a vocalização de sons, sílabas e palavras (SERRA, 2018).

E por fim, o uso do objeto, fundamenta-se na construção do repertório de palavras para a escolha que através do manejo dos desenhos que representem o som inicial de cada imagem escolhida, elucidam o desenvolvimento da aprendizagem de cada som trabalhado. Essa ação dar em associação do reconhecimento do desenho e sua respectiva imagem usadas pelo educador (SERRA, 2018).

Dando sequência as ideias de Santos (2023) e Serra (2018), Santos (2023) elencar a relevância do Plano Educacional Individualizado (PEI) no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Autismo. Logo assim, podemos correlacionar que essas indicações pedagógicas tenderam alcançar êxito mediante a sistematização organizacional da escola e formação continuada, de maneira que os educadores em geral, possam escolher de forma criteriosa as práticas e metodologias pedagógicas utilizadas, para que o aluno tenha acesso aos conteúdos, e aproveitamento desses conhecimentos que serão desenvolvidos (SANTOS, 2023, p.8).

Prescrevendo nessa interação, o uso do PEI, conduzirá na organização, estrutura, metodologia e planejamento. Isto é, o PEI contempla colher informações pertinentes do aluno com TEA, de modo que essas atuam na elaboração de estratégias pedagógicas interventivas educacionais condizente com a realidade. Com isso os professores, poderão traçar metas particulares de ensino (SANTOS, 2023; DE MELLO PEREIRA, 2022).

6 | CONCLUSÃO

O presente trabalho pretendeu abordar a importância da didática no processo de ensino-aprendizagem de criança com o transtorno do espectro do autismo, enfatizando a descrição do trabalho do professor na educação infantil, identificação das dificuldade

diante da criança com TEA, compreensão do processo de aquisição e descrição das práticas frente a esse público.

Para tanto, nota-se que os objetivos propostos foram alcançados, pois, focalizaram na sua objetividade. Ao descrever a relevância da didática na educação especial e inclusiva, encontrou-se particularidades técnica e dinâmica, onde destacou-se que os educadores precisam lidar com a didática na estruturação do ensino e planejamento das práticas educacionais, de modo a oportunizar o saber-fazer em consonância a corresponsabilidade dos atores: gestão escolar-profissional-social-acadêmico

Ao tece sobre a identificação das dificuldades de aprendizagens entorno de criança com TEA, observou-se que a criança reque de atenção no processo de ensino e aprendizagem, pois as principais dificuldades e/ou transtornos estão associados a interação social, comunicação, verbalização, estereotipia e comportamento disfuncionais. Nota-se, então que acabam provocando déficit na atenção, concen ração e memorização.

Contudo, ao compreender como ocorre o processo de aprendizagem e como o manejo didático acontece na prática, percebe-se que essas dificuldades podem ser reparadas. Nesse diálogo a didática por meio de estratégias que tecem sobre a ludicidade, o ensino e aprendizagem, tendem-se a potencializar as habilidades que estão associadas as dificuldades da socialização, interação, comunicação e comportamento de estereotipia e/ou desenvolvê-las.

Com esses resultados descritos no estudo, sugere-se que pesquisa de campo e/ou interventivas sejam realizados nas escolas e creche no intuito de atender a realidade que cada dia aumenta e precisam de profissionais habilitados para e se campo.

REFERÊNCIAS

BOGÉA, T.P.; ARAÚJO, A.; SILVA, A.A.S.; MELO, J.V.; ROCHA, R.F.T.; SANTOS, L.L.P. O jogo educativo “caça-piolhos”: Como prevenir a pediculose brincando. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 1, p. 189-201, 2020.

DE MELLO PEREIRA, Marta Aparecida. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: DESAFIOS E AVANÇOS NAS PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ENSINO. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**. 2022. p. 1-15.

FAGUNDES, Natalia Filipini. **O uso de aplicativo de celular como recurso didático no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com aluno autista do ensino fundamental.** 2019.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **A AFETIVIDADE NA SUPERAÇÃO DE DESAFIOS:** APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE INGLÊS PARA UMA CRIANÇA AUTISTA. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Autores Associados, 2019.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In. ---------------- Como elaborar projetos de pesquisa. – 4. Ed.-**São Paulo**: Atlas, 2008. p.42

GOMES, Tereza Helena Piedade; DE OLIVEIRA, Gláucia Caroline Silva. As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 4, p. 1-18, 2021.

OLIVEIRA, A.M.de; STROHSCHOEN, A.A.G. A importância da ludicidade para inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 23, p. 127-139, 2019.

OLIVEIRA, Antônio Petrucio Lima et al. A utilização de material didático para alunos com autismo: uma proposta pedagógica. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 13, p. 143-155, 2019.

SAMPAIO, V.S. **Autismo: diagnóstico, intervenção precoce e atuação do Ministério Público em Araguaína.** 2018.

SAMPIERI, Roberto. Hornandez; COLLADO, Carlos. Fernandez. LUCIO, Pilar. Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. - Porto Alegre: Penso, 2013.p.76

SANTOS, Ana Clara Lindolfo dos. **Transtorno do Espectro Autista (TEA**): um estudo sobre as percepções docentes e as práticas pedagógicas nos anos iniciais. 2023.

SANTOS, Sabrina Brito dos. **Plano Educacional Individualizado (PEI) no processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo**. 2023.

SERRA, Dayse. **Alfabetização de alunos com TEA.** 2ª edição. Volume 2, Rio de Janeiro: E-NUPPES, 2018.

SERRA, Dayse. **Alfabetização de alunos com TEA.** 2ª edição. Volume 3, Rio de Janeiro: E-NUPPES, 2018.

SILVA, M. A. A. DA; FERREIRA, L. G.; SILVA, J. G. DA. **A ludicidade e/ou lúdico no ensino de Química:** uma investigação nos trabalhos apresentados no Eneq. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 4, p. 39-57, 22 jul. 2020.

CAPÍTULO 14

A IMPORTÂNCIA DO APOIO DA GESTÃO ESCOLAR AOS PROJETOS ENVOLVENDO TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Data de aceite: 02/05/2023

Luis Carlos Peters Motta
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

RESUMO: Este artigo aborda de forma direta e resumida a importância dos setores de gestão de uma escola ou instituição de ensino dar suporte à implantação de uma cultura de uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aponta um eixo de tecnologias digitais e suas amplas facetas.
PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar, TDIC, TIC na Educação.

ABSTRACT: This article directly and briefly addresses the importance of the management sectors of a school or educational institution to support the implementation of a culture of using digital technologies in the teaching and learning process. The BNCC (National Common Curricular Base in Brazil) points out an axis of digital technologies and their broad facets.

KEYWORDS: School Management, ICT, ICT in Education.

1 | INTRODUÇÃO

O apoio dos setores estratégicos de qualquer instituição em qualquer projeto que vise resultados é ponto de convergência em toda a literatura sobre gestão. A alta direção é “parte interessada”[1] e fator crítico de sucesso. Cougo (2013) quando fala sobre “patrocínio” assevera que a implantação de uma gestão de serviços de tecnologia da informação:

> Seja uma iniciativa isolada da TI, sem endosso da alta direção, teremos poucas chances de conseguir atingir nossos objetivos. Poderemos até ter a TI praticando gestão de serviços, mas nossos clientes, os principais beneficiados, não comprarão nossas ideias (Cougo, 2013, p. 9).

Trazendo isso para o cotidiano de uma escola, se a direção e a

1Normalmente referido pelo termo em inglês: “Stakeholders”.

coordenação pedagógica, (que aqui chamaremos de “gestão escolar” [2]) não fomentarem e não supervisionarem a aplicação de qualquer diretriz pedagógica, esta se perde e não é continuada. Por isso este artigo vai sublinhar a importância da direção e coordenação pedagógica estarem integradas e patrocinando o processo de uso de tecnologias digitais em sala de aula.

2 | TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Não é objetivo aqui esgotar ou analisar profundamente aquilo que é constantemente estudado e pesquisado por um conjunto muito grande de autores. Tudo indica que as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante neste artigo) demonstram ser ferramentas que contribuem para o processo de ensino e aprendizado de forma positiva.

Porém usar TDICs é um processo que deve ser integrado às práticas pedagógicas da escola e muito bem planejado. Esse processo deve contemplar uma dimensão de formação contínua do docente, que deve entender que sua autorregulação é importante mas papel importante é a gestão escolar estar atenta para fomentar o aperfeiçoamento dos docentes com um processo contínuo de formação.

Como referencia de estudo sobre o uso das TDICs, suas potencialidades e dificuldades pode-se indicar um pequeno conjunto dos trabalhos de Kenski (2010), Moran (2018), Mauri e Onrubia (2010), Simões (2004), Sancho e Hernandez (2006).

3 | A INTEGRAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM CENÁRIO IDEAL

Da mesma forma que o item anterior começa com um aviso de abrangência, aqui aborda-se o que considera-se o cenário ideal. Se sabe dos muitos problemas estruturais que padece a educação no Brasil, seus múltiplos lados, facetas e dificuldades. Estas começam com a formação dos professores e chegam na total falta de infraestrutura e de recursos de conexão e informacionais.

3.1 O plano político e pedagógico

Documento importante de qualquer instituição de ensino, o plano político e pedagógico (PPP) estabelece as diretrizes pedagógicas e toda a escola segue, supervisionado pelos gestores educacionais. Alonso (2003) assevera que a escola atendendo as novas demandas da sociedade, deverá ˜ser vista como uma organização construída socialmente˜. Com isso, a situação ideal é de uma constante revisão do PPP da escola. E dentro dessa revisão deverá ser declarada a função das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessas diretrizes é que os planos de ensino e fundamentalmente, os planejamentos de aula

2 Evidentemente que se tomarmos a gestão democrática de uma escola, a gestão escolar se amplia. Para os objetivos deste artigo vamos limitar nesses dois atores da gestão.

dos docentes deverão ter, quando devido, a justificativa fundamentada pedagogicamente para o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem [3].

Se entende então desde a elaboração do PPP, o importante papel da direção geral e dos gestores de toda a escola tanto administrativos como pedagógicos. Definir capacidade de uso das TDIC abrange aspectos técnicos e pedagógicos.

3.2 O patrocínio dos gestores escolares

Para que as TDICs sejam aplicadas de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem, além do que já foi visto no item anterior sobre o PPP, as coordenações de etapa, curso, ou como se chamar na escola devem supervisionar o processo pedagógico dessa implantação. O "deixar fazer" ou "fazer por fazer" sem um acompanhamento da coordenação faz com que os dispositivos, tão caros mesmo para instituição particular, se tornem no olhar dos discentes, principalmente daqueles do ensino infantil, um mero momento de lazer.

3.3 A importância do planejamento e do acompanhamento

Estabelecido o PPP e estando as coordenações entendendo o seu papel de supervisores do que está definido neste importante documento, estes gestores devem estabelecer uma rotina de planejamento e acompanhamento com os docentes. Uma boa prática é que os docentes tenham um documento onde possam planejar todas suas aulas e aquelas usando TDIC, com justificativas de seu uso como ferramenta adicional (LOPES, 2014).

Para essa justificativa, pode se tomar, por exemplo uma diretriz baseada na aprendizagem criativa () e dentro desse conjunto maior o que diz as metodologias ativas (). Desejável seria que os docentes tenham um encontro regular com seus coordenadores para discutirem se suas estratégias planejadas tiveram sucesso ou não. Isso permite que se crie uma sinergia de aprendizado que garante a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem não somente no que se refere ao uso de TDIC no processo de ensino e aprendizagem (Peters Motta, 2020).

Significa também, que o planejamento e o acompanhamento pelos coordenadores é condição essencial para o sucesso de qualquer projeto pedagógico e muito mais no que se refere ao uso de TDIC no processo de ensino e aprendizagem (Pereira Penkal de Castro; Costa Tucunduva; Mandelli Arns, 2008).

Como aplicar esses conceitos?

4 | COMO APLICAR ESSES CONCEITOS?

Essas ideias e diretrizes sobre a importância do apoio da direção vem também do

3 Tema da dissertação de mestrado do autor defendida em 2020.

campo da administração quando se pensa o papel dos gestores de um empresa como líderes.

As mais diversas pressões se aplicam na escola pela sociedade civil e uma delas é de resultados rápidos e quase “milagrosos”. O fato é que tudo em que ao que se refere a educação é lento e encontra centenas de barreiras as mais diversas. Desde a cultura da instituição até o contexto da educação no país. E nos ultimos tempos tem se visto um sucateamento gradual da educação.

É um processo que requer coragem. Aplicar as tecnologias digitais que estão vulgarizadas, ou seja, além de muito utilizadas, são utilizadas preferencialmente pelos mais jovens como lazer. Pouco se vincula à estes que, no momento de seu uso, ali não é para lazer, mas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Muitos movimentos nesse sentido são feitos como postula Resnick (2017) na sua obra “Lifelong Kidergarten” onde estabelece um ciclo de aprendizagem criativa que seja ativa (Bacich; Moran, 2018) e divertida.

5 | COMENTÁRIOS E CONCLUSÕES

Como dito, nenhum processo de mudança em educação é simples ou rápido. Uma mudança hoje na cultura de uma escola vai refletir em resultados em no mínimo meia década. No Brasil temos a obrigatoriedade do uso de tecnologias digitais direcionado pela BNCC.

Mas se as escolas e sua direção não criarem um compromisso realmente sério, que envolva supervisão constante, formação constante e uma gestão descentralizada pouca eficácia terá a aplicação das TDIC em sala de aula.

No trabalho de dissertação do autor, em uma pesquisa realizada através de um formulário online, além dos problemas estruturais os docentes que responderam o questionário colocaram na mesma proporção dos outros problemas a ausência de uma trilha metodológica que indicasse um caminho para a aplicação destes recursos (Peters Motta, 2020).

REFERÊNCIAS

ALONSO, Mirtes. A Gestão/Administração Educacional no contexto da Atualidade. *In:* ALONSO, Mirtes. **Gestão Educacional e Tecnologia**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, v. 1, 2003. 164 p. cap. 1, p. 23-38. (Formação de Educadores).

COUGO, Paulo. **ITIL**: Guia de Implantação. 1 ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, v. 1, 2013. 250 p.

KENSKI, Vani Moreira. **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS**: O NOVO RITMO DA INFORMAÇÃO. 7 ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2010.

LOPES, ÂNGELA TENILLY RIBEIRO. **A importância do planejamento para o sucesso escolar**. Redenção, CE, 2014 Monografia - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Disponível em: http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/429. Acesso em: 8 mar. 2023.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais. *In:* COLL, César (Org.); MONERO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Tradução Naila Freitas. 1 ed. São Paulo: ARTMED, 2010. cap. 5, p. 119-135. Tradução de: Psicologia de la educación: virtual: Enseñar y Aprender com las tecnologias de la información y la comunicacion.

MORAN, José Manual. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologias. *In:* MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida . **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21 ed. São Pauo: Papirus, v. 1, 2018. 171 p, p. 11-72.

PEREIRA PENKAL DE CASTRO, Patricia Aparecida; COSTA TUCUNDUVA, Cristiane ; MANDELLI ARNS, Elaine . **A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DAS AULAS PARA ORGANIZAÇAO DO TRABALHO DO PROFESSOR EM SUA PRÁTICA DOCENTE**. ATHENA • Revista Científica de Educação. RN, 2008. 14 p. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/leituras/A%20import%C3%83%C2%A2ncia%20do%20planejamento%20das%20aulas%20para%20organiza%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o%20do%20trabalho%20do%20professor%20em%20sua%20pr%C3%83%C2%A1tica%20docente.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

PETERS MOTTA, Luis Carlos . **ITILEDU**: adaptação da ITIL® V3 para auxiliar o docente no planejamento das TDIC no processo de ensino e aprendizagem.. Porto Alegre, 2020. 145 p Dissertação (Mestrado Profissional em Informática na Educação) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rs, Porto Alegre, 2020.

SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando . **Tecnologias para transformar a educação**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 200 p.

SIMÕES, Vivianne Augusta Pires. **INFORMÁTICA EDUCATIVA**: ETAPAS DE IMPLANTAÇÃO OU REFORMULAÇÃO DE UM PROJETO. 2004. Disponível em: https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1973/1721. Acesso em: 8 mar. 2023.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Data de aceite: 02/05/2023

Gisele Alves Zuza de Castro
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Campo Grande. Especialista em Organização do Trabalho Didático do Professor pelo Instituto de Ensino Superior da Funlec

Luís Eduardo Moraes Sinésio
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), no Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

RESUMO: A interdisciplinaridade apresenta uma proposta de totalidade na produção e socialização do conhecimento, uma possibilidade de diálogo entre as diversas disciplinas, valorizando cada área do conhecimento. Desse modo, o objetivo desse artigo é discutir a interdisciplinaridade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, apresentando reflexões teóricas para uma formação integral do sujeito, ancorado em autores de referência, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Didaticamente, está estruturado em três seções, inicialmente, discorremos sobre a interdisciplinaridade e seus conceitos. Em seguida, apresentamos a interdisciplinaridade como processo de formação no ensino médio integrado: o currículo integrado. Finalizamos, retomando as principais ideias e considerações sobre a importância de discutirmos a interdisciplinaridade na Educação Profissional e Tecnológica. As bases conceituais que subsidiaram esse artigo foram: Ivani Fazenda, Hilton Japiassú, Edgar Morin, Paulo Freire, Moacir Gadotti, bem como o diálogo com os pressupostos epistemológicos da educação profissional, a partir das discussões de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Dermeval Saviani e entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio Integrado; Interdisciplinaridade; Currículo integrado.

ABSTRACT: Interdisciplinarity presents a proposal of totality in the production and socialization of knowledge, a possibility of dialogue between the various disciplines, valuing each area of knowledge. Thus, the objective of this article is to discuss interdisciplinarity in the context of

Professional and Technological Education, presenting theoretical reflections for an integral formation of the subject, anchored in reference authors, in order to contribute to the teaching and learning process. Didactically, it is structured in three sections, initially, we discuss interdisciplinarity and its concepts. Next, we present interdisciplinarity as a training process in integrated high school: the integrated curriculum. We conclude by resuming the main ideas and considerations about the importance of discussing interdisciplinarity in Professional and Technological Education. The conceptual bases that subsidized this article were: Ivani Fazenda, Hilton Japiassú, Edgar Morin, Paulo Freire, Moacir Gadotti, as well as the dialogue with the epistemological assumptions of professional education, based on the discussions of Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos and Dermeval Saviani and among others.
KEYWORDS: Integrated High School; Interdisciplinarity; Integrated curriculum.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As informações apresentadas nesse artigo visam o diálogo entre a Interdisciplinaridade e o Ensino Médio Integrado, apontando reflexões teóricas para uma formação integral do sujeito, ancorado em autores de referência, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Didaticamente, está estruturado em três seções, inicialmente, discorremos sobre a interdisciplinaridade e suas concepções, discutidas na perspectiva de alguns teóricos que estudam essa temática. Em seguida, apresentamos a interdisciplinaridade como processo de formação no ensino médio técnico: o currículo integrado. Finalizamos, retomando as principais ideias e considerações sobre a importância da interdisciplinaridade na Educação Profissional e Tecnológica, para uma formação integral do sujeito.

De acordo com Fazenda (2002), a discussão sobre a interdisciplinaridade aflorou na Europa em meados da década de 1960. A autora defende que essas discussões surgiram em oposição à pura especialização do conhecimento que causava um distanciamento entre o ensino e os problemas do dia a dia. No final da década de 60, discussões sobre interdisciplinaridade chegaram ao Brasil e exerceram grande influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 5.692/71.

Para Fazenda (2002) a interdisciplinaridade é:

> uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza. (FAZENDA, 2002, p. 11)

Isso pressupõe que a interdisciplinaridade é uma atitude de desafio para os educadores, diante do "novo", num movimento de redimensionar o "velho", isto é, inserir a perspectiva de compreensão da construção do conhecimento, suas relações históricas e sociais. Nesse sentido, a educação se faz através das relações humanas, isto é, um campo de interações humanas, estas por sua vez, constituem a base do conhecimento humano, no cenário das experiências empíricas e pragmáticas, porém necessárias à primeira

percepção do ato de conhecer.

Desta maneira, pensar a ação educativa depreende aspectos subjetivos e uma maior aproximação com os pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento da ciência, para que possamos nos aproximar de atitudes interdisciplinares. Com as relações de produção do conhecimento, bem como as suas bases epistemológicas. Nesse sentido, Frigotto (2008) coloca que nós conhecemos a realidade por soma. Por isso, ter a concepção de interdisciplinaridade como parte de uma totalidade é outra atitude do trabalho interdisciplinar na produção e socialização do conhecimento.

Contribuindo com a discussão, Freire (2021) apesar de não usar a nomenclatura " interdisciplinaridade", em seus estudos, apresenta contribuições relevantes para o estudo da prática interdisciplinar colocando como foco a dialogicidade. Assim, a aprendizagem é resultado da relação dialética entre os sujeitos envolvidos nela. A aprendizagem só ocorre efetivamente quando é significativa para quem aprende e para quem ensina, quando envolve sentimentos e quando a curiosidade ingênua transforma-se em epistemológica através da mediação do professor.

> A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. (FREIRE, 2021, p. 142).

Para Japiassú (1976), a interdisciplinaridade é realizada no contexto das disciplinas, ou seja, através da prática pedagógica

> a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador (JAPIASSU, 1976, p. 65-66).

Segundo Morin (2005), somente o pensamento complexo sobre uma realidade igualmente complexa pode conduzir as reformas do pensamento em direção à contextualização, expressão e interdisciplinaridade do conhecimento gerado pelo homem. Ele afirma qu

> [...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN,2005, p. 23)

Do mesmo modo, Gadotti (1993) afirma que interdisciplinaridade visa garantir a construção do conhecimento global, rompendo as fronteiras disciplinares. Para isso, integrar

conteúdo não é suficiente, isto é, a ação pedagógica interdisciplinar aponta, portanto, para a constituição de uma escola participativa e decisiva na formação dos agentes sociais, ao considerar o papel que a ação interdisciplinar pode desempenhar, aproxima o conhecimento da realidade dos estudantes, pois conduz a espaços de interação.

Nessa perspectiva , conforme um estudo realizado por Silva (2017), sobre a possibilidade da interdisciplinaridade no processo de ensino aprendizagem dos cursos superiores de tecnologia como um mecanismo facilitador às exigências do mundo do trabalho, junto aos professores e estudantes das disciplinas do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), revela um retrato preocupante para a educação no contexto da interdisciplinaridade, a pesquisa apresenta a falta de interação entre os professores e a evidência de que não trabalham em conjunto, salienta a necessidade de interações entre seus pares e uma ação interdisciplinar mais eficiente, visto às dificuldades apontadas na preparação do trabalho docente interdisciplinar. Como também, a falta de comunicação com as empresas e instituições é percebida pela grande maioria dos estudantes e os aspectos relacionados a essa problemática faz referência implícita a necessidade de um estudo mais aprofundado ao currículo do curso e suas relações interdisciplinares e interinstitucionais como elemento chave ao alinhamento da educação profissional ao mundo do trabalho.

Corroborando com a discussão, Fazenda (2008) aponta que se definirmo Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar no currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Dessa forma, a interdisciplinaridade apresenta relevância e potencialidade, para uma educação que une os conhecimentos em prol de uma formação humana integral, preparando os educandos para a vida.

Nesse contexto, a integração teoria e prática de que trata a interdisciplinaridade refere-se à formação integral na perspectiva da totalidade. O pensamento crítico que inspira esta discussão leva ao aprofundamento da compreensão sobre esta relação, colocando como de fundamental importância a definição da prática que se pretende relacionar à teoria. Está claro que a relação integradora teoria e prática implica na construção de ações críticas transformadoras no interior da sociedade capitalista. Desta forma, a prática exige a reflexão teórica, é a superação da ação não pensada pela prática concreta, refletida, a ação concreta pensada (Saviani, 1991).

Além disso, a discussão sobre a temática da interdisciplinaridade tem sido geralmente tratada sob dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico. O epistemológico, relacionado ao estudo do conhecimento, da ciência e seus paradigmas. O pedagógico, dando ênfase ao processo de ensino e aprendizagem e as questões relacionadas ao currículo.

Nesse sentido, percebe-se que a interdisciplinaridade pretende garantir a construção

de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas, buscando envolvimento, compromisso, atitudes e condutas interdisciplinares. Desse modo, de acordo com Fazenda (2008) a ação interdisciplinar inicia-se no autoconhecimento do indivíduo em perceber-se interdisciplinar, é identificar-se como a própria ação que se pretende executa .

Isto significa dizer que a interdisciplinaridade é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino, é, como defende Frigotto (1995), uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico. Assim:

> a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potencializada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma alienada, no interior da sociedade de classes. (FRIGOTTO, 1995, p.31)

Trazendo essas reflexões para a compreensão da nossa temática, a interdisciplinaridade pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares. No entanto, ela não deve ser vista como uma superação das disciplinas, mas, como uma etapa superior das disciplinas, disciplinas essas que se constituem como um recorte mais amplo do conhecimento em uma determinada área.

Na seção a seguir, apresentamos a interdisciplinaridade como processo de formação no ensino médio integrado: o currículo integrado

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O CURRÍCULO INTEGRADO

Como vimos, vários teóricos apresentam a interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo entre as diferentes disciplinas e seus conceitos, sem anular ou diminuir os conhecimentos produzidos em cada Ciência. Corroborando com a discussão, os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam que

> A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. (BRASIL, 1997, p. 31).

Nesse sentido, Santomé (1998) coloca que para discutirmos as contribuições da interdisciplinaridade para a construção de uma visão integral do conhecimento, é importante discorrer sobre o currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica. Pois, o currículo está além da materialização documental, são ações, relações e construções que o compõem e o realizam em processos dentro do universo escolar, ou seja, são as relações

entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares.

Nessa perspectiva, o Currículo Integrado, pela sua gênese, tem caráter transformador e apresenta-se, portanto, como possibilidade de superação do caráter dual e excludente que tem acompanhado historicamente a escolarização brasileira. Por esta razão, o que faz do Currículo Integrado uma prática transformadora é a compreensão do real na sua totalidade, na busca da apreensão das relações estabelecidas a partir do trabalho como ação produtora da existência e portadora de contradições em uma sociedade marcada pela apropriação privada da produção social. É este exercício dialético que o torna capaz de revelar os interesses de classe presentes, inclusive na produção e distribuição do próprio conhecimento científico e tecnológico. Por isso, seu objetivo de ler o mundo a partir do trabalho, da ciência e da cultura. Assim o

> currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (SANTOMÉ, 1998, p. 02).

Dessa forma, Santomé (1998) propõe que para o desenvolvimento do currículo integrado é necessário desenvolver uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa.

Fortalecendo a discussão, Marise Ramos, uma relevante pesquisadora sobre currículo integrado, afirma que

> O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (RAMOS ,2012, p. 117).

De igual modo, com base em um processo democrático a partir de um movimento de reflexão sobre os sujeitos que queremos formar é preciso que o currículo integrado seja elaborado a partir do seguinte desenho, conforme propõe Ramos (2012, p. 123-124): 1. Problematizar fenômenos – elaborar questões e propor problemas em que os estudantes precisem recorrer à teoria para poder solucionar os desafios impostos pela prática; 2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas – o entendimento dos fenômenos a partir de diferentes áreas da ciência; 3. Sistematizar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específic – com base nos conhecimentos produzidos historicamente (científicos, culturais, filosófico entre outros); 4. Organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas –

objetivando elaborar os conhecimentos fundamentados na totalidade dos conceitos.

Para Sacristán (2020) o currículo é uma projeção direta sobre a prática pedagógica. Ou seja, é a partir do currículo que se observa e realiza-se a prática pedagógica, nesse processo que se faz o currículo. O que nos possibilita compreender as relações de poder do currículo, bem como as suas ações políticas e ideológicas, internacionalizadas em sua materialidade.

Assim, conforme a resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que dá nova forma e conteúdo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Define em seu artigo 3º os princípios da Educação Profissional e Tecnológica. Nos incisos VIII e IX contempla a interdisciplinaridade.

> VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;
>
> IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem; (BRASIL, 2021).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade está relacionada à ação e a prática pedagógica, um processo que se desdobra em interações com a realidade dos envolvidos da ação e principalmente com a do docente. Como ainda , as práticas educativas que preconizam a interdisciplinaridade numa perspectiva teórico-metodológica na construção do conhecimento pressupõem uma visão crítica de transformação da realidade.

Segundo Ramos (2012) a educação profissional tem como pressupostos: a compreensão do sujeito como ser histórico-social concreto, a formação humana como objeto central das áreas de conhecimentos, a concepção do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a consideração da coesão entre conhecimentos gerais e específicos. Dessa forma, o conhecimento é organizado de modo que os conceitos sejam vistos como sistemas de relações de uma totalidade concreta, com o objetivo de explicá-la e compreendê-la, estabelecendo relações entre conhecimentos gerais e específicos ao longo de todo o processo de formação do sujeito.

Nesse sentido, Saviani (2003) aponta que a formação integral parte da plena expansão do indivíduo humano, inserindo-se dentro do projeto de desenvolvimento social que possibilite uma equidade maior, para alcançarmos as potencialidades libertadoras do ser humano e superarmos a alienação que sofre o homem.

Essa concepção de formação integral, no ensino médio integrado, ganhou força a partir de 2008, através da Lei n°11.892, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na qual se pode destacar, em seu artigo 7°, inciso I, o objetivo de: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos

integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos". (BRASIL, 2008).

Dessa maneira, a Educação Profissional e Tecnológica, em sua gênese, representou o dualismo existente na educação brasileira entre a formação geral e a formação profissional, para o que é preciso refletir: se, por um lado, há a preocupação em atender as demandas do mercado de trabalho, por outro lado estão os estudantes, que precisam ser formados de maneira integral, enquanto sujeitos históricos, não reduzindo essa formação à produtividade industrial e à garantia de emprego.

Também, a respeito da integração na educação profissional de nível médio, Ramos (2012), faz uma análise do conceito de integração em 3 (três) sentidos: 1º Integração que possibilita a formação integral, pois integra todas as dimensões da vida do sujeito; 2º Integração no sentido da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; 3º Integração de conhecimentos gerais e específicos como totali ade.

Destacando-se o terceiro sentido, entende-se que a integração se encontra no âmbito do planejamento e organização curricular, enquanto a interdisciplinaridade escolar, se encontra no âmbito didático-pedagógico.

Ciavatta (2012), ao refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada, coloca que em todos os campos de preparação para o trabalho, a educação geral torna-se parte integrante da educação profissional: tanto no processo de produção quanto no processo educacional. Isso significa fazer do trabalho um princípio educativo, superando a divisão trabalho manual/intelectual, integrando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e desenvolvendo trabalhadores que possam atuar como líderes e cidadãos.

Ainda segundo Ciavatta (2012), alguns pressupostos são necessários para a realização de uma formação integrada e humanizadora. O primeiro pressuposto é um projeto social onde as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho. O segundo é manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades

O terceiro pressuposto é a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica. Pois, é preciso que se discuta e se procure elaborar coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. O quarto é articulação da instituição com os alunos e os familiares, as experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional.

O quinto pressuposto é que o exercício da formação integrada seja uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante.

O sexto é o resgate da escola como um lugar de memória, através de um projeto

consensual de resgate de seus personagens e momentos mais expressivos. Entretanto para o sétimo pressuposto é garantir investimentos na educação. Não se faz boa educação, e nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos. Assim, para Ciavatta (2012)

> estes são pressupostos que supõem a valorização e a integração das diversas instâncias responsáveis pela educação no país como um todo e nos estados. Supõem investimentos intelectuais, morais e financeiros, a administração inteligente de todo o processo e o envolvimento de alunos e professores em um horizonte comum. Deslindar a realidade do possível na formação integrada supõe o desafio da experimentação, da avaliação e da pesquisa de acompanhamento dos sucessos e dos limites de cada experiência. (CIAVATTA, 2012, p.102)

Para que isso, de fato, ocorra é necessário que os sujeitos envolvidos: discentes, docentes, equipe técnica, direção e demais setores como as secretarias de educação desenvolvam o pensamento coletivo, despertando nos sujeitos aprendizes, níveis de consciência sobre a educação como eixo de transformação da sociedade. Pois, frente ao atual cenário educacional, com grandes desafios a serem superados, como elevar o nível de escolarização e proporcionar a formação integrada é o desafio posto à Educação Profissional e Tecnológica, a qual busca desenvolver propostas pedagógicas que possibilitem aos estudantes o estabelecimento de conexões entre os conhecimentos historicamente construídos com a realidade em que vivem. Além disso, Ramos (2012) coloca que a formação integral do ser humano, desenvolvida em todas as suas potencialidades, com vistas à emancipação dos indivíduos não privilegia apenas um aspecto, mas a totalidade que forma o ser humano,

Segundo Ciavatta (2012), como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Além disso, interdisciplinaridade apresenta uma proposta de totalidade na produção e socialização do conhecimento, uma possibilidade de diálogo entre as diversas disciplinas, valorizando cada conhecimento. Porém, a abordagem interdisciplinar enfrenta um grande desafio, a relação entre teoria e prática, no contexto da Educação Profissiona e Tecnológica. Pois, sabemos que a educação se faz através das relações e com olhar aberto às novas dimensões do conhecimento. Então o primeiro requisito para que a gente possa efetivar atitude interdisciplinar nas práticas educativas é conhecer e valorizar um pouco mais a teoria.

De igual modo, as práticas educativas que preconizam a interdisciplinaridade numa perspectiva teórico-metodológica na construção do conhecimento pressupõem uma visão

crítica de transformação da realidade, haja vista as categorias fundantes da Educação Profissional e Tecnológica: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Segundo Ramos (2012) a educação profissional tem como pressupostos: a compreensão do sujeito como ser histórico-social concreto, a formação humana como objeto central das áreas de conhecimentos, a concepção do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a consideração da coesão entre conhecimentos gerais e específic s.

Como também, o conhecimento é organizado de modo que os conceitos sejam vistos como sistemas de relações de uma totalidade concreta, com o objetivo de explicá-la e compreendê-la, estabelecendo relações entre conhecimentos gerais e específicos ao longo de todo o processo de formação do sujeito.

Para Ramos (2012) à formação integral do ser humano, é desenvolvida em todas as suas potencialidades, com vistas à emancipação dos indivíduos não privilegiando apenas um aspecto, mas a totalidade que forma o ser humano. Neste sentido, Saviani (2003) aponta que a formação integral parte da plena expansão do indivíduo humano, inserindo-se dentro do projeto de desenvolvimento social que possibilite uma equidade maior. Assim, alcançaremos as potencialidades libertadoras do ser humano e superaremos a alienação que sofre o homem.

Entretanto, proporcionar a formação integrada é o desafio posto à Educação Profissional e Tecnológica, a qual busca desenvolver propostas pedagógicas que possibilitem aos estudantes o estabelecimento de conexões entre os conhecimentos historicamente construídos com a realidade em que vivem. Além disso, tendo em vista a necessidade de um conhecimento não fragmentado, essas reflexões perpassam pela dinâmica curricular, a formação continuada dos docentes, bem como atitudes frente ao conhecimento. Pois, a interdisciplinaridade nasce das atitudes das pessoas frente ao conhecimento. Transformando atitude em fazeres, visando uma interdisciplinaridade na formação integral dos sujeitos, e não apenas a formação de currículo.

Sabemos que a abordagem interdisciplinar é ainda para alguns professores, mais uma teoria do que uma prática. Assim, a integração teoria e prática se faz necessária para uma formação em sua totalidade. O pesquisador Paulo Freire (2021), traz a seguinte reflexão sobre a relação teoria e prática

> A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes, como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 2021, p. 24).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo vista, a interdisciplinaridade como um dos princípios norteadores da

Educação Profissional e Tecnológica em seu capítulo II, artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, considerando, à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular, bem como a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a interdisciplinaridade não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática, na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade contempla uma ação docente e de postura diante do processo de construção do conhecimento, a partir das interações entre os saberes. Além disso, é necessário constantemente afirmar e reafirmar a necessidade da incorporação de saberes e das formações geral e específica como um par indissociável, sendo um horizonte para uma formação que tenha como objetivo formar as pessoas em todas as dimensões da vida e superação de uma dualidade construída historicamente.

Dessa maneira, a interdisciplinaridade, tanto em sua dimensão epistemológica quanto pedagógica, está sustentada por um conjunto de princípios teóricos formulados, sobretudo por autores que analisam criticamente o modelo positivista das ciências, e que buscam resgatar o caráter de totalidade do conhecimento.

Sabemos que são muitos os desafios, quando tratamos de um fenômeno complexo, envolvendo processos educacionais advindos historicamente de uma educação conservadora e fragmentada. Conforme Fazenda (2008) a Interdisciplinaridade é de grande importância. Além do desenvolvimento de novos saberes, a Interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. Para essa pesquisadora, a interdisciplinaridade requer a ampliação do diálogo do conhecimento científico com o conhecimento do senso comum. No entanto, o projeto interdisciplinar não pode ser imposto, ele surge do diálogo e da necessidade do momento. Assim, o docente precisa sempre apropriar-se de novos e infinitos conhecimentos

Diante disso, a utilização de práticas pedagógicas que possibilitem a interação das diferentes áreas do conhecimento e promovam o entendimento das múltiplas relações entre as partes, são essenciais em uma prática de ensino que tem como objetivo a formação integral dos sujeitos e a compreensão da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 04 fevereiro 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médi** . Brasília, DF, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** .77. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** Petrópolis: 8 ed. Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos.** São Paulo: Ática, 1993.

GASPARIM, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 3 ed Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

IFMS. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Campo Grande, MS, 2018a. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf.Acesso em:16 jan. 2022.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 6a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Orientações Didático-Pedagógicas para Cursos na Modalidade Ead/IFMS. Produzido pelo Centro de Referência em tecnologias Educacionais e Educação a Distância do Instituto Federal de mato Grosso do Sul.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SILVA, Marcus Osório da. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO UMA POSSIBILIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TECNOLÓGICO PARA O MUNDO DO TRABALHO. **Revista Brasileira da Educação Profissional e ecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 13-30, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4766>. Acesso em: 03 out. 2021. doi:https://doi.org/10.15628/rbept.2017.4766.

ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS DA GEOGRAFIA: REVISÃO A PARTIR DO PIBID – GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Data de submissão: 23/03/2023 *Data de aceite: 02/05/2023*

Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
http://lattes.cnpq.br/6947287718664579

Veridiana de Almeida Moura
Escola Municipal Antônio Bastos de Miranda
Senhor do Bonfim – Bahia
http://lattes.cnpq.br/2064938808093271

Cleisson de Moraes Alves
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
http://lattes.cnpq.br/1204156597898597

Erotilde Damasceno Salvador Neta
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
http://lattes.cnpq.br/2503319945229138

Katiurce Santos Souza
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
http://lattes.cnpq.br/3796322792000855

Letícia Silva dos Santos
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
http://lattes.cnpq.br/8373435931527194

Lucas Pereira da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
http://lattes.cnpq.br/1643037223648630

Mailany Vitor Gama Duarte
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
http://lattes.cnpq.br/3413984287535671

Raiane Dias Cruz
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
http://lattes.cnpq.br/6026695739931673

Vanessa Pereira da Silva
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
http://lattes.cnpq.br/0556032450694304

RESUMO: O presente capítulo objetiva apresentar o resultado sintético da pesquisa sobre alguns dos principais conceitos da geografia elaborada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Univasf, subprojeto de Geografia entre os anos de 2020 e 2022. A elaboração deste material foi fundamentada por uma revisão bibliográfica: Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem, Região, Território, Redes, Escala Geográfica e Globalização e acompanhada por reflexões acerca da aplicação destes conceitos no âmbito da educação básica. Percebeu-se que a polissemia associada a cada um destes conceitos se apresenta como um desafio, exigindo dos professores bom domínio dos conteúdos e necessidade de articulação com práticas pedagógicas inovadoras, atuais, lúdicas e dinâmicas.
PALAVRAS-CHAVE: Geografia; Conceitos geográficos Ensino de geografi

ABSTRACT: This chapter aims to present the summary result of the research on some of the main concepts of geography elaborated by the scholarship holders of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation of Univasf, Geography subproject between the years 2020 and 2022. The elaboration of this material was based on a bibliographic review on the themes: Geographical Space, Place, Landscape, Region, Territory, Networks, Geographical Scale and Globalization and accompanied by reflections on the application of these concepts in the scope of basic education. It was noticed that the polysemy associated with each of these concepts presents itself as a challenge, requiring good mastery of the contents from teachers and the need for articulation with innovative, current, playful and dynamic pedagogical practices.
KEYWORDS: Geography; Geographical concepts; Geography teaching

1 | INTRODUÇÃO

Ao assumir a missão de coordenar a área de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UNIVASF havia muitos desafios simultâneos, entre eles: Como coordenar as intervenções dos pibidianos em um ambiente escolar periférico e de difícil acesso às tecnologias da informação em meio à pandemia de COVID-19? Como preparar os estudantes do curso de licenciatura para intervenções no ambiente escolar sendo estes em sua maioria estudantes neófitos no ensino superior (1º e 2º períodos)? Como auxiliar no processo de aproximação escola-universidade sem a materialidade do chão escolar? Muitas foram as tentativas e reuniões necessárias para o ajuste das ideias com as necessidades reais.

Um dos maiores desafios seria preparar estes estudantes bolsistas para a compreensão dos principais conceitos da geografia e através do estudo deles poderíamos ampliar o conhecimento teórico, o debate acadêmico, os desafios das medições didáticas necessárias e a articulação destes conceitos básicos com o currículo da escola, possibilitando experiências didáticas significativas com a disciplina de Geografia no âmbito do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Bastos de Miranda, localizada no munícipio Senhor do Bonfim - BA, no distrito de Missão de Sah .

A definição de quais conceitos estudar impõe uma complexa operação de escolha, o que implica na pseudo hierarquização, por isso, gostaria de reforçar que a seleção dos conceitos estudados pelos pibidianos não foi feita de modo a priorizar uns e relegar os demais a uma segunda categoria de conceitos, senão, representa um esforço por trazer ao debate aqueles conceitos de uso mais recorrente e que estão presentes de forma transversal no currículo da Geografia do ensino fundamental.

Em meio a tentativa de não recair em um esvaziamento da geografia através do estudo restrito e hierárquico dos conceitos, escolhemos alguns para estabelecer relações com o ensino de geografia, quais sejam: i) espaço geográfico, ii) lugar, iii) paisagem, iv) região, v) território, vi) redes, vii) escala geográfica, e, viii) globalização. É preciso também reforçar que a seleção destes conceitos não corresponde a um olhar teórico-metodológico único, as reflexões foram realizadas à luz de um pluralismo teórico, que corresponde aos percursos construídos pelos bolsistas no processo de apreensão e construção dos seus referenciais. Reforça-se, então, um compromisso ético com a construção do saber para além da dimensão conteudista, faz-se indispensável considerar as práticas dos estudantes e os percursos elaborados, quer seja na decodificação dos conceitos, quer seja na sua aplicação prática, quer seja na operacionalização didático-pedagógica.

O ensino da geografia deve superar a imediaticidade do agora, reconstruindo as pontes com os processos históricos, suas necessárias atualizações e as novas descobertas capazes de redirecionar o conhecimento já validado em busca de novas formas de compreender o mundo e a sociedade.

De acordo com a Brasil (2018), a utilização correta dos conceitos geográfico mobiliza o pensamento espacial e aplica procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas. Deste modo, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais.

2 | ESPAÇO GEOGRÁFICO

O conceito de espaço geográfico está em constante construção, portanto é engendrado de diferentes formas, de acordo com as múltiplas perspectivas da ciência geográfica. Richard Hartshorne discute acerca da noção de espaço geográfico como espaço absoluto. Para este autor o conceito de espaço corresponde a “um quadro intelectual do fenômeno, um conceito abstrato que não existe em realidade [...] a área, em si própria, está relacionada aos fenômenos dentro dela, somente naquilo que ela os contém em tais e tais localizações” (HARTSHORNE, 1939, p. 395, apud CORREIA, 2000, p. 19). Sendo assim, seria uma construção intelectual, uma forma na qual nós acabamos entendendo o espaço em que vivemos.

Para Friedrich Ratzel, o espaço geográfico é o espaço vital, espaço da sobrevivência humana. Segundo Corrêa (2000), na obra de Ratzel, o espaço se transforma através da política, em território, o que para o autor é conceito-chave da Geografia. Já os geógrafos humanistas entendem o espaço geográfico como a morada do homem

Para Milton Santos, espaço geográfico é um conjunto de ações e objetos apresentados a partir de sistemas que fazem com que o homem se relacione com a natureza, modificand o lugar através daquilo que precisa para sobreviver, sendo, portanto, fruto de todas as suas atividades. O espaço, então:

> é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá (SANTOS, 1997, p.51).

Este conceito expressa a articulação entre natureza e sociedade e agrega relações sociais do passado e do presente. "O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares" (SANTOS, 1978, p.122). O processo de reprodução do espaço é contínuo e constante, possibilitando as tensões dialéticas de lutas, reproduzindo capital e vida, são processos que englobam a produção desigual do espaço. O espaço se corporific como instância social:

> (...) o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia (SANTOS, 1978, p. 145).

O Espaço Geográfico precisa ser considerado na compreensão complexa das múltiplas dimensões da sociedade; o espaço considerado como instância social e categoria de análise se realiza como totalidade em movimento. O espaço geográfico é a totalidade verdadeira, sendo resultado e condição dos processos de produção da sociedade sobre o conjunto de paisagens que assim constituem uma conformação territorial (SANTOS, 1994).

O espaço contém a materialidade, condiciona as atividades, as formas em que o espaço se organiza, trabalha e consome, é a instância na qual o capital se realiza, construindo a morfologia de classe e produzindo desigualdades.

2.1 Abordagem no ensino

O ensino da geografia muitas vezes é voltado para um ensino monótono, descrevendo paisagens, quando na verdade é preciso apresentar aos alunos o espaço vivido pela sociedade, sua organização e todos os elementos ali presentes. É importante levar em consideração o convívio individual, particular, que os alunos têm em seu espaço social. A escola deve ser local de encontro e confronto entre os diversos pontos de vista e percepções do que acontece no dia a dia, possibilitando um olhar analítico, com visão multiescalar.

Conforme Callai (2001):

> A geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. (...) O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico (CALLAI, 2001, p.58).

Considerando que o estudante "é um ser histórico que traz consigo um conhecimento adquirido na sua própria vivência" (CALLAI, 2001, p.136), constatamos a importância de explorar os conhecimentos que eles têm do local em que vive, nas mais variadas escalas apreciando seu cotidiano, tornando dessa forma, um estudo significativo, conectado com cada vivência, em âmbitos diferentes desde a sociedade inserida até a sala de aula, com visões e experiências de todos os alunos, contribuindo no desenvolvimento cognitivo.

Conforme Cavalcanti (2002), a formação do professor de geografi

> [...] deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da Geografia na formação geral dos cidadãos, sobre as diferentes concepções da ciência geográfica, sobre o papel pedagógico da geografia escolar (CAVALCANTI, 2002, p.21).

É interessante também desenvolver atividades lúdicas em sala de aula, como maquetes, para despertar e instigar a participação dos alunos, desenvolvendo a criatividade e proporcionando representações em escalas menores da forma real.

> No processo de ensino-aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando (FREITAS E SALVI, 2007, p.7).

Diante dos incessantes desenvolvimentos tecnológicos que desempenham uma dinâmica transformadora em todas as áreas de conhecimento, configurando o espaço e o tempo instantaneamente e simultaneamente, é preciso que a geografia percorra caminhos capazes de compreender essa realidade dinâmica, sendo assim, expandindo as áreas de conhecimento, utilizando de outras ciências, visto que a geografia é interdisciplinar; é a compreensão do espaço geográfico e das relações sociais. A geografia é uma disciplina curricular que contribui muito com a produção de instrumentos intelectuais para compreender o mundo e entender as pessoas como sujeitos deste mundo (CALLAI, 2013).

3 | LUGAR

Ao buscarmos por significações ao conceito de lugar, o primeiro encontrado é o do senso comum, no qual, detém uma variedade de conceituações que frequentemente

se fundem com a definição de espaço e de local, e aparece sem ligação nenhuma com a geografia, corriqueiramente caracterizado como um ponto qualquer no espaço ou uma posição que determinada pessoa ou objeto ocupa.

Desde sempre o ser humano tem a necessidade de determinar lugares específico que atribuam ou que consigam suprir suas necessidades, desde as mais simples até as mais complexas. Os animais irracionais já nascem com uma ideia de lugar pré-estabelecida no seu subconsciente, quando conseguem designar os lugares em que estabelecem territórios, onde é mais propício ao seu desenvolvimento e reprodução. Os lugares são, portanto, escolhidos por conta das suas necessidades fisiológicas, com o qual podem encontrar comida, água, e que sejam propensos para a procriação (TUAN, 1983).

O lugar assume sentido de localidade, condição de referência: para onde se vai, para onde se foi, onde se esteve. O lugar é tomado, portanto, como uma necessidade humana de localização no espaço, de localidade para se morar, se viver, espaço referencial do vivido que caracteriza a localização das ações.

> Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “Lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (TUAN, 1983, p. 6).

O conceito de lugar surge com o nascimento da geografia cartográfica quando os navegantes tinham necessidade de marcar pontos estratégicos em suas rotas para facilitar e possibilitar a locomoção e o retorno ao ponto de onde saíram, toda conceituação geográfica sobre o espaço se refere a ele como sendo o lugar, e como sendo o lugar uma categoria consequente ao espaço. Em sua concepção, o lugar se manifesta como território, como região ou área, sendo eles expressões do lugar. “O espaço é, pois, o maior lugar possível” (SILVA, 1978, p. 7). A partir da definição de lugar como sendo um ponto no espaço que é favorável para o desenvolvimento humano, caminhamos para outras assimilações de aspectos que nos auxiliam no entendimento das definições de lugar, que é o sentimento de pertencimento, de familiaridade, que provém das relações espaciais e socioespaciais que são construídas e estabelecidas nos lugares e/ou a partir deles.

Os lugares não são meras localizações escalares ou pontos cartográficos, porque eles não expressam somente as relações de familiaridade, eles refletem também as complexidades sociais que se fazem e se concretizam no tempo histórico e se mostram no espaço, como as desigualdades, os conflitos étnicos, raciais, sociais, as guerras, as dificuldades e principalmente as diferenças de classes e os conflitos de classes, além da compreensão do espaço geográfico que só se torna possível através da compreensão do lugar, portanto, “o que se revela no lugar não é apenas a história de um povo, mas o peso da história da humanidade” (CARLOS, 1996, p. 23).

É no lugar que as relações humanas e as materializações humanas acontecem e se desenvolvem no decorrer do tempo histórico. E é através desse entendimento do

espaço, com todas as relações sociais decorrentes e existentes nele que começamos e desmistificar e destrinchar as conexões que existem entre os lugares e que juntas totalizam o mundo. «[cada lugar é, à sua maneira, o mundo" (SANTOS, 1997, p. 252), e sabemos que o mundo não é simétrico, mas conflituoso e extremamente desigual e que reflete nos lugares essas desigualdades e tantas outras desestruturações e conflitos na sociedade.

O lugar é a sociedade inteira, as vivências de cada indivíduo se relacionam nos lugares quando atribuímos aos lugares questões complexas do mundo. O lugar se coloca como unidade da vida social, como sendo um fragmento, uma parte que engloba o mundo e que forma o mundo. Desse ponto de vista, o lugar torna-se um conceito-chave fundamental, quando pretendemos pensá-lo para além, sobretudo, quando focamos uma educação que pretenda questionar o mundo social, o mundo real, o mundo em seus diversos fragmentos, pois é no lugar que os seres humanos vivenciam na prática todas as situações do mundo.

3.1 Abordagem no ensino

Faz-se necessário que os educadores busquem propor a seus alunos práticas de ensino significativas, para que os alunos aprendam a reconhecer a geografia, os elementos geográficos em uma rua, em sua casa, em uma praça, na arquitetura da cidade em que vive, em uma paisagem estampada em um outdoor, em uma revista, uma fotografia etc. Que o aprendiz entenda que o conhecimento que ele está adquirindo ali em sala de aula será de importância e será utilizado não apenas para sua grade curricular, mas para a vida e na sua vida, para compreender aspectos do/no mundo (CARLOS, 1996).

> (...) já nos anos iniciais do ensino fundamental, a criança dá início ao processo de sistematização e organização de um conhecimento que é do dia a dia e nesse momento o professor é desafiado a propor situações de aprendizagem que tenham a ver com a realidade concreta da vida. Mas o professor precisa ter as referências teóricas que sustentam a sua interpretação e que permitam fazer com que o aluno reconheça os fenômenos como construídos social e historicamente, e que assim constroem o espaço em que vivemos (CALLAI H.C.; CAVALCANTI L. DE S.; CASTELLAR S. M. V., 2012).

O lugar é palco para nossas primeiras experiências com o mundo. Primeiro aprendemos as conexões com o nosso lugar, depois entendemos que existe um mundo maior fora daquilo que estamos acostumados.

> A escola convive, como um lugar, ao mesmo tempo com realidades subjetivas e objetivas. As problemáticas advindas das particularidades dos alunos, de sua cultura, seus costumes, seus problemas pessoais e familiares (...) articulam-se aos conflitos de âmbito nacional e mundial: distribuição de renda, desigualdade, violência, corrupção, pobreza e tantos outros. A escola reflete as realidades objetivas da sociedade em seus aspectos materiais, positivos e/ou negativos, que derivam de questões econômicas, políticas e sociais (AZEVEDO E OLANDA, 2018).

Antes de frequentar a escola, as crianças vivenciam seus espaços – da casa, das ruas, dos lugares de passeio, casa de parentes, amigos, têm acesso às informações

fornecidas pelas diversas mídias que se relacionam ao conhecimento geográfico e tantas outras situações do cotidiano carregadas de geografi

> A ideia de lugar de vivência aproxima-se também a de pertencimento, é herdeira da história dos objetos e das pessoas os quais dão significado e confundem-se com a história do lugar e de seus habitantes (CALLAI H.C.; CAVALCANTI L. DE S.; CASTELLAR S. M. V., 2012).

Podemos propor o ensino do conceito de lugar a partir de desenhos, jogos, brincadeiras, mapas mentais, músicas, recordações (aroma, comida, brincadeiras etc.). Aspectos que remetem às recordações dos alunos a determinados lugares. Pode-se também começar propondo que o aluno desenhe o caminho de casa até a escola ou vice-versa e depois trazendo essa noção do lugar para o mundo.

> No momento em que a criança desenha os lugares de vivência, o espaço perceptivo se estrutura, sucessivamente indo da relação espacial topológica inicial a relações projetivas e euclidianas - trata-se, então, da construção do espaço representativo. Tal construção inicia-se no período sensório-motor e a criança desenvolve ações que motivam a evolução dessas noções espaciais ao se deslocar. Essa percepção evolui a medida em que a criança se descentraliza espacialmente, ampliando suas referências (CASTELLAR, 2005).

Deve-se buscar desenvolver sempre atividades a partir do conhecimento prévio da criança e que inclua o seu cotidiano, o que chamará mais atenção do aluno para a participação das atividades além de fazer com que ela consiga usar o que aprendeu dentro da sala de aula no seu cotidiano, no seu dia a dia. Uma discussão interessante presente nas reflexões de Tuan (1983) diz respeito à ideia de que a arte é uma grande reveladora das experiências íntimas que se tem com os lugares. Podemos pegar o gancho das concepções de Tuan e nos utilizarmos das artes para levar ao aprendizado de lugar. “A literatura, a escultura, a arquitetura e a pintura expressam concepções de lugares que, de outro modo, talvez não fossem percebidas, pois se relacionam às experiências humanas com o lugar de maneira subjetiva” (AZEVEDO E OLANDA, 2018). Podemos assim, nos utilizar de poesias, poemas, esculturas, pinturas, filmes, vídeos, músicas para nos permitir introduzir o conceito de lugar, como lugar de vivência, além de proporcionar ao aluno interpretar e desenvolver um senso crítico, deixando a aula mais lúdica e interativa.

4 | PAISAGEM

Ao longo do tempo, o conceito paisagem oscilou de importância. De forma geral, concordamos com Santos (1997 quando ele afirma que a paisagem é um ponto de partida da análise espacial, ou seja, ela dá forma à ação.

> A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às

> novas necessidades da sociedade (SANTOS, 1997, p. 37 apud SERPA, 2010, p. 133).

Serpa (2010, p. 133) ainda descreve que

> [...] a paisagem sempre resulta de um processo de acumulação, mas é, ao mesmo tempo, contínua no espaço e no tempo, é una sem ser totalizante, é compósita, pois resulta sempre de uma mistura, um mosaico de tempos e objetos datados.

Continuando, Serpa (2010) afirma que a paisagem resulta sempre do casamento com a sociedade. Já para Corrêa e Rosendahl (1998), para além do debate fenomenológico da paisagem, ela tem se constituído em um conceito-chave da geografia, tendo sido vista como o conceito capaz de fornecer unidade e identidade à geografia num contexto de afirmação da disciplina

Chantal & Raison (1986) descrevem a paisagem como uma palavra de uso cotidiano, com a qual cada pessoa se utiliza da mesma de acordo com suas próprias concepções:

> Paisagem, palavra de uso quotidiano, que cada pessoa utiliza a seu modo; o que não impediu de se tornar um vocábulo à moda. Paisagem, uma destas noções utilizadas por um número sempre crescente de disciplinas, que muitas vezes ainda se ignoram. Paisagem, enfim, um dos temas clássicos da investigação geográfica. Conforme o interesse do que é objeto ou uma maneira como se encara a própria noção de paisagem difere.

Chantal & Raison (1986) comentam que o termo aparece há muito tempo, e possui uma carga de conotações culturais e artísticas, descrevendo-o ainda como a natureza vista através do olhar humano, transformada pela intervenção e pelos olhos do homem. Para Corrêa e Rosendahl (1998) a importância do conceito de paisagem na história do pensamento geográfico teve grande variação ao longo do tempo, o que o coloca em uma posição secundária, substituído pela ênfase nos conceitos de região, espaço, território e lugar.

Castro (2004) acredita que o termo paisagem é polissêmico e por isso pode ser entendido de muitas maneiras, assim, as interpretações disciplinares a ele relacionadas são tão vagas quanto variadas. A paisagem para a geografia, no entanto, é um conceito-chave, ou seja, um conceito capaz de fornecer unidade e identidade à ciência.

A paisagem geográfica, segundo Corrêa e Rosendahl (1998), é vista como um conjunto de formas naturais e culturais associadas em uma dada área; é analisada morfologicamente, vendo-se a integração das formas entre si e o caráter orgânico ou quase orgânico delas. Já a paisagem cultural resulta da ação, ao longo do tempo, da cultura sobre a paisagem natural. "A paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza" (SANTOS, 1997, p.103).

Decodificar o significado da paisagem geográfica exige um esforço que vai além de um estudo morfológico. A paisagem permite refletir acerca da produção humana e da

dinâmica da natureza e as suas múltiplas interações. O estudo de paisagem não fica restrito apenas às áreas agrícolas, mas incorpora uma complexidade de paisagens humanas, inclusive aquelas paisagens urbanas dos *shopping centers*, das favelas, dos condomínios, das áreas industriais, assim como as paisagens dos monumentos e aquelas eternizadas nas pinturas e nas fotografias (CORRÊA; ROSENDAHL, 1998. p. 1).

4.1 Abordagem no ensino

O ensino nas escolas de Educação Básica, segundo Schwerz *et al* (2020), é acompanhado de um grande déficit na formação de professores no Brasil. A profissã docente tornou-se alvo de pouca procura, principalmente entre os jovens que estão em busca de uma formação acadêmica. Pontuschka (1991) reflete que as críticas relacionadas à formação do professor existem há muito tempo, e dentre outros métodos, denotam que o professor recém-formado não supre a demanda e as necessidades das escolas contemporâneas.

Acreditamos que uma forma interessante e inovadora no ensino do conceito de paisagem nas aulas de geografia é relacioná-lo com os jogos como ferramenta metodológica. Sendo assim, Bueno (2009, p. 187) cita que:

> O estudo do meio é um tipo de atividade escolar que pode estar vinculado a uma atividade de pesquisa mais ampla, quando se constitui uma de suas etapas, ou pode ser desenvolvido como um procedimento específico para o tratamento de conteúdos de Geografia.

Bueno (2009) compreende que o estudo da paisagem em um trabalho de campo, fora da sala de aula, desenvolve a capacidade de compreensão de características locais, regionais, nacionais e globais, afirmando ainda que as características físicas e humanas dos lugares, estudadas em conjunto, oferecem guias para auxiliar os alunos a entender a natureza e sua importância para o homem.

A utilização do lugar de vivência do aluno para elucidar um conteúdo trabalhado na disciplina Geografia ou qualquer outro, pode auxiliar na compreensão do espaço que o cerca, do modo de vida de seus habitantes, o que ajuda a entender o conteúdo trabalhado na disciplina e ainda facilita na aceitação do lugar como comunidade. A possibilidade de utilizar jogos didáticos para a interpretação da paisagem permite que os alunos percebam o seu espaço de vivência com um olhar mais crítico e avaliativo.

5 | REGIÃO

A importância do estudo da região na geografia é realçada por Pereira (2014), ao afirmar que “o estudo das regiões, desde a origem da geografia como ciência, vincula-se às diversas formas de entender o espaço, em diferentes escalas, em diferentes momentos históricos. Ressalta-se que região possui várias definições e por tanto impõe

complexibilidades no ensino. Gomes (2000) afirma que são várias as esferas que a conceitua, dentro do senso comum, no vocábulo de outras disciplinas, mas a concepção mais importante está inclusa na geografia

Gomes (2000) acrescenta que a região serve como elemento-chave do sistema explicativo, possibilitando contextos políticos, políticos-institucionais, econômicos e culturais. Por esse motivo, a sua aplicação em sala de aula não deve se dar de forma simplificada, decorada, imposta ou baseada na simples transmissão de conhecimento, mas sim, possibilitando a inquietação dos alunos para a formulação de reflexões, e assim, estimulando o desenvolvimento do seu raciocínio crítico sobre as diferenças regionais e o processo de produção do homem em seu meio.

Cavalcanti (2006) comenta que são comuns os traços da pedagogia tradicional baseado em aulas expositivas, o que resulta em um aprendizado geográfico relacionado apenas à memorização. Essas aulas desconsideram as noções espaciais e tornam-se pouco atrativas para os alunos, que não tomam apreço pelo conteúdo abordado e não veem sentido na disciplina aplicada, resultando em um ensino-aprendizagem pouco relevante devido à falta de interesse derivada das formas de abordagens repetitivas.

A palavra região procede do latim *regere* e possui como composto o radical *reg,* que dá forma a outras palavras, tais como regente, regência, regra etc. Gomes (2000), atribui o significado de região relacionado ao senso comum, conceituando-a através de dois princípios fundamentais: o de localização e o de extensão. Dessa forma, torna-se referência de determinado fato ou fenômeno, sendo aplicada características que a distingue das outras áreas, como por exemplo, “a região mais pobre” “a região mais montanhosa” etc.

Gomes (2000), destaca ainda que há possibilidade de compreensão de região através do sentido de unidade administrativa, como forma de hierarquia e administração para controle de Estado. Assim, muitas são as grandes empresas e instituições que utilizam desse recorte como forma de gestão dos seus negócios e fins econômicos

O conceito de Região também pode ser empregado como forma de localização de um certo domínio. Neste caso, é aplicada a partir de uma série de regularidade de propriedades que a definem, como domínio de dada espécie, domínio matemático, domínio de um afloramento, entre outros

A Região se diferenciaria de outra a partir da sua acumulação de capital e da determinação de suas principais formas de reprodução a partir do processo do desenvolvimento no sistema capitalista.

> A região pode ser pensada praticamente sob qualquer ângulo das diferenciações econômicas, sociais, políticas, culturais, antropológicas, geográficas, históricas. A mais enraizada das tradições conceituais de região é, sem nenhuma dúvida, a geográfica no sentido amplo, que surge de uma síntese inclusive da formação sócio-econômica-histórica baseada num certo espaço característico (OLIVEIRA, 1987, p.27).

O conceito de região é essencial para o entendimento das características socioeconômicas e políticas e das diferenças regionais do mundo. Através da problematização podem ser levados em conta outros panoramas, como processo da desigualdade social, a pobreza dos estados e o processo de migração inter-regional.

A problemática da região, também pode ser entendida por meio da organização espacial, que é uma "expressão da produção material do homem, resultado de seu trabalho social" (CORRÊA, 2002).

O ensino de região deve ir além de uma abordagem tradicional, que não permite a formulação crítica, reflexiva e criativa do aluno, com trocas de ideias a partir da relação aluno-professor, que faz com que o aluno atue como um agente participativo.

5.1 Abordagem no ensino

A utilização das artes no ensino de região na geografia demonstra o resultado do que foi assimilado pelo aluno diante do contexto abordado, além disso, no processo de formação de pensamento do aluno, no seu desenvolvimento crítico, criativo, reflexivo e autônomo, além de aguçar a sua sensibilidade diante da realidade

As artes estão presentes na internet, nos meios tecnológicos, nas arquiteturas, nas músicas, podcasts, filmes, nas publicidades. Podem ser encontradas em todas os âmbitos e no cotidiano no aluno, pois, estão presentes e fazem parte de todas as realidades, além de suas interessantes formas de utilização no entendimento de diversas culturas, que fazem parte das características regionais.

O estímulo de professores na criação de podcasts, paródias, videomakers para publicações em canais do YouTube e redes sociais gratuitas podem ser alternativas de aprendizado que acompanham o movimento atual da sociedade com alto uso tecnológico, tornando o ensino mais atrativo, dinâmico e atualizado.

Weber e Behrens (2010, p.263) afirmam que "a tecnologia aparece cada vez mais desenvolvida em todos os setores da sociedade, e não poderia deixar de estar presente também nas salas de aula, em práticas inovadoras" (...). Em relação ao mundo atual marcado pela tecnologia, Libâneo (1998, p. 15) acrescenta que "essas transformações provocam mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência".

A utilização das artes e das TIC's são eficazes pois garantem a autonomia do aluno e o desenvolvimento de sua criticidade do conteúdo ao elaborar determinada atividade proposta. Castelar e Vilhena (2003, p.85), salienta a proposta de criações de vídeos como uma oportunidade cabível para a abordagem de geografia, poi

> [...] a edição de um documento ou filme como registro de um conteúdo escolar pode ser proveitosa do ponto de vista da aprendizagem, porque o aluno se apropria do conteúdo por meio da pesquisa, organiza o roteiro e a edição, devendo ter o domínio do conteúdo para fazer o documento.

Deste modo, é necessário que o professor saiba relacionar a temática abordada com a atividade proposta para que o objetivo seja alcançado. Pois,

> Além de elaborar, planejar e conhecer o conteúdo a ser trabalhado, o professor precisa também escolher e definir quais materiais ou recursos didáticos serão utilizados, levando em consideração critérios que permitam verificar o que se deseja obter, ou seja, como esses materiais podem contribuir para que ocorra uma aprendizagem significativa (JUSTINO, 2011, p. 83).

A introdução das tecnologias na educação precisa estimular a desconstrução de suas estruturas arcaicas e priorizar uma educação questionadora, crítica, emancipadora, criativa.

> (...) pode expandir seu universo comunicativo – escrito, oral, imagético, hipertextual, animado – experimentando diferentes mídias, provocando o aluno por diferentes canais sensoriais de compreensão. Ele pode expandir seu universo metodológico, propiciando inúmeras experiências de trabalhos individuais ou em grupos, presenciais, semipresenciais ou a distância, promovendo atividades interativas, de simulação e de programação, permitindo a criação de novas situações de aprendizagem. Ele pode expandir seu universo organizacional, de interação, de pesquisa, de busca de informações (MORI, 2013).

Logo, existem várias possibilidades de métodos complementares que contribuem para o ensino-aprendizado, porém muitas vezes, docentes se acomodam às práticas tradicionais e bastante comuns em sala de aula, com base em memorização de conteúdo e avaliação quantitativa que não abrange a realidade de cada educando em particular e não possibilita a autonomia para o seu desenvolvimento crítico. Nessa perspectiva, observa-se que é necessário um olhar inovador e pesquisador do docente para que rompa essas práticas repetitivas que adquiriram por gerações e observe que sempre há novos caminhos para o aprendizado ao descobrir quais os melhores métodos para determinados objetivos.

6 | TERRITÓRIO

Conforme Stürmer e Costa (2017), o uso (do conceito de território) desordenado e sem consulta à ciência geográfica gerou e gera diversos conflitos, resultando em interpretações equivocadas do conceito, exemplo disso é a sua definição como um dado espaço ou suporte que uma população está inserida, sem pensar nos processos e fenômenos sociais que acontecem nesse recorte. E o mais preocupante é que esse entendimento é difundido em grande escala pelos meios de comunicação, inclusive em documentos oficiais do governo relacionados às políticas públicas.

Claude Raffestin (1993) foi um dos primeiros estudiosos a pensar o território como um conceito eminentemente político. Ele acreditava que antes de entender o território, era preciso refletir sobre o espaço, isto é, didaticamente podemos separá-los, entretanto eles coexistem. A partir do espaço é que o território se concretiza, sendo consequência das ações realizadas por atores sintagmáticos – ator que realiza as ações no espaço geográfico

Ao apropriar-se de um determinado espaço, seja concreta ou abstratamente, estes atores o territorializam. Assim, o território é marcado e estabelecido a partir de relações de poder, que são exercidas por grupos ou pessoas, sendo intrínsecas a todas as relações sociais. Outrossim, o autor compreende o território nacional como o espaço no qual há delimitações constantes, isto é, ordens políticas e jurídicas, que são medidas e "marcadas pela projeção do trabalho humano com suas linhas, limites e fronteiras" (RAFFESTIN, 1993).

O território é trabalhado enquanto relação de dominação e apropriação (sociedade-espaço) que se desdobra ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais concreta e funcional à apropriação mais subjetiva e/ou cultural-simbólica. O poder é um elemento significativo para entender o território, mas não somente o "poder político", podendo se dar tanto em seu sentido concreto, de dominação, quanto no sentido simbólico, de apropriação.

Os movimentos dos agentes e dos grupos saindo e entrando destes territórios (tidos como seus e de outros) manifesta os processos de *(re)territorialização*. Isto mostra o dinamismo do território, seu movimento, sua complexidade, corresponderia ao engessamento, portanto não refletiria a sua dinâmica

A noção de *Territorialidade* – apresentada no sentido de pertencimento e na vivência com um recorte do espaço, uma construção de identidades múltiplas, um componente do poder que permite compreender as ligações simbólicas dos grupos sociais com seu espaço – corresponde a imagem ou símbolo de um território que se estabelece, atualmente, principalmente com o aparato tecnológico-informacional, pois é possível se apropriar do território em diferentes escalas, não só fisicamente, mas também com uma conectividade digital pautada em redes.

Ademais, "a territorialidade especificamente humana recai em estratégias usadas para controlar áreas e influenciar pessoas, fenômenos e relacionamentos" (SACK, 1986). A territorialidade objetiva diferenciar os espaços, tornando determinado espaço "exclusivo", manifestando o vivido territorial da comunidade. Adicionalmente, a noção de *multiterritorialidade* também se liga à temática. Entendendo que todas as relações sociais implicam uma lógica territorial, a *multiterritorialidade* é a capacidade/necessidade de apropriação de diversos territórios; é o entrecruzamento de vários territórios, pois nada impede que um indivíduo ou grupo se vincule a mais de um território. Na verdade, isso é uma necessidade humana para assumir concretamente as dimensões da vida individual e/ou coletiva. Assim dizendo, estamos diariamente em contato com diversos territórios, transformando-os e sendo transformados pelas relações que neles se estabelecem.

O território é moldado por relações de poder, mas também por um controle social. Esse controle social vai ser caracterizado por níveis de intensidade diferentes a depender das ações dos indivíduos, isso dá origem ao que Haesbaert (2007) chama de *modalidades dos territórios múltiplos*.

Para Souza (2001), o território é delimitado por e partir de relações de poder, e no seio da sua definição percebemos que ela se aproxima da política e cultural de Haesbaert, uma vez que o poder exercido não é somente o do Estado e não pode ser confundido com violência e dominação. O território precisa ser enxergado sob múltiplas perspectivas, o poder vai definindo e desenvolvendo multiplicidades de territórios, principalmente nas grandes cidades.

Moraes (2002) enfatiza que a formação territorial apresenta duas dimensões: material, produção do espaço pelo Estado e pelas forças produtivas; e imaterial alicerçada pela construção ideológica e do imaginário referente às ações de identidade regionais e nacionais.

O território extrapola as dimensões de físicas, o imaginário e as dimensões imateriais tomam forma e alicerçam a formação e transformação dos diversos territórios.

6.1 Abordagem no ensino

É preciso que os professores pensem em uma geografia crítica que considere as necessidades e a realidade dos estudantes, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições, isto é, "a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os aj dar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço" (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Considerando a centralidade da metodologia socioconstrutivista de Lana de Souza Cavalcanti e da importância do ensino de geografia a ser trabalhado por meio dos lugares de vivência dos estudantes, pretendeu-se construir uma noção de território e de territorialidade com base nas experiências cotidianas de cada estudante. A atividade organizou-se da seguinte maneira.

Elaboração do texto básico sobre o conceito de território: A atividade inicia-se com a elaboração de um texto base sobre o conceito pelos universitários com objetivo de mediar o saber do aluno com o saber científico, fazendo com que o estudante se perceba enquanto (trans) formador de diversos territórios no âmbito do espaço urbano.

Leitura e Discussão sobre o conceito de território e sua aplicabilidade: O texto pensado na etapa anterior foi socializado em sala de aula para que os estudantes conseguissem, a partir de suas práticas espaciais, refletir sobre os lugares cotidianos em que possuem relações de territorialidade, além disso, os educandos foram desafiados a observarem as diferentes territorialidades produzidas em seus bairros durante três dias. Houve o debate sobre a apropriação temporária de diversos espaços da cidade por diferentes grupos, fazendo com que haja uma funcionalidade distinta para cada um desses grupos. A percepção dos territórios cotidianos do aluno vai ao encontro dos estudos de Castellar (2005), nos quais apontam a centralidade da categoria lugar para o ensino da geografia e para contribuição na formação de sujeitos sociais reflexivos e mais engajados

no espaço em qual estão inseridos.

A criança necessita compreender a dimensão do lugar, é necessário que ela desenhe o seu lugar de vivência. Os jovens e as crianças precisam agir para construir e edifica conhecimentos, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, onde educandos e educadores estão em constante aprendizado, o professor aprende ao ensinar e ensina ao aprender com seu aluno, ambos os sujeitos sociais possuem conhecimentos.

Construção da Representação espacial a partir de Mapas: Depois de identificare a diversidade de territorialidades simbólicas presentes em seus bairros, os alunos tiveram que construir mapas mentais espacializando os lugares de vivências que entendem como território. Após esta produção, todos socializaram suas produções e apontaram os entroncamentos presentes em suas territorialidades e apresentaram sua percepção sobre a atividade proposta.

Os estudantes expuseram representações de praças próximas às suas residências e da escola, pontuando os agentes e suas ações de apropriação de diversos territórios, além de destacar a presença marcante da temporalidade na constituição do território, onde durante diferentes períodos do dia iam ganhando novas configura ões.

A proposta metodológica se apresenta como enriquecedora, pois consegue, além de apresentar o conceito, fazer com que o estudante perceba suas ações perante o território vivido, entendendo sua configuração, os demais agentes e seu poder de dominação ou controle. Ademais, contribui para a compreensão do território como produção da sociedade presente em todas as dimensões da vida.

Fuini (2014) propõe uma metodologia com o uso de músicas populares para auxiliar professores no debate sobre os conceitos da geografia, principalmente o de território. Levando em consideração que a música de um determinado local traz marcas e imagens dele e que aquela pode ser utilizada como fonte primária para o entendimento do caráter e identidade dos lugares, a metodologia visa que os professores usem letras de músicas para tratar do conceito de territórios e suas dimensões, estimulando assim a atenção e atração do aluno pela proposta a ser trabalhada.

É inegável a potencialidade da utilização de letras de canções para o estudo do território. Tal metodologia, quando bem executada e planejada, é de fácil acesso, reflexiv e instigadora para a compreensão dos temas abordados.

7 | REDES

A palavra rede usada na geografia tal como é hoje tem uma linha histórica e evolutiva de seu conceito com significados diferentes a cada tempo. Com base nos estudos de Pereira (2015); Dias (2005) e Musso (2004), percebe-se que no século XII o termo rede derivou do latim *retis*, e denominava o conjunto de fios entrelaçados, linhas e nós. Essa denominação é retratada quando se pensa na rede de pescar, na de descansar e

nas usadas nas traves de quadra ou campo de futebol. Pereira (2015 apud Bakis, 1993) acrescenta que no século XVII, o termo rede era usado na área têxtil com esse mesmo significado de linhas que se articulam

Musso (2004, p. 17) defende que "a noção de 'rede' é onipotente, e mesmo onipresente em todas as disciplinas", isso porque ela está em várias áreas do conhecimento e na vida social e, em cada uma com um significado, como por exemplo, nas tecnologias é a rede de telecomunicações, de energia ou de transporte. No século seguinte, a rede é incorporada definitivamente na geografia em associação com a noção de técnica, relacionando-a com o estudo das múltiplas estruturas que embasam o fenômeno geográfico. Santos (1997) menciona rede como sendo um sistema reticular de fixos e fluxo

Para Haesbaert (2002) o conceito de rede nasce com o capitalismo, e, com o passar do tempo, a sociedade nessa conjuntura de funcionamento e circulação do capital, foi se tornando "resificada" ou reticulada. É fácil perceber a pertinência desta afirmação quando a rede é tratada como mentora do processo de circulação de elementos. Corrêa (2011) traz que nas comunidades primitivas a rede já funcionava com a troca de presentes, bem como para a organização do próprio local de habitação das pessoas, notadamente em decorrência da dinâmica da comercialização existente nos centros do mundo mediterrâneo.

Pereira (2015) mostra que a rede deve ser flexível e estar em constante disponibilidade de mudança e pronta para novas alternativas de organização e materialização dos seus elementos, sendo decisiva para o processo de produção e reprodução do espaço geográfico. Observa-se que na sociedade atual, a evolução tecnológica e científica é imensurável, o que impacta diretamente na transformação do sentido e das determinações materiais da rede. Esta condição indica que, ao longo do processo histórico, a rede e o sistema técnico que a suporta podem passar por transformações radicais, implicando na impossibilidade de funcionamento de alguns sistemas técnicos em contextos reticulares que não estejam adaptados para a sua existência, o que, em outras palavras, implica que a utilização de uma rede que não se adapte a estes novos modelos pode ser deixada de lado e consequentemente deixar de existir.

Para Santos (1997), a rede é definida dentro de duas matrizes. A primeira diz respeito ao seu aspecto, a sua realidade material, mais ligada à infraestrutura, na qual há o transporte de informação e matéria; e outra, em que é levado em conta o dado social. Assim, percebe-se que as redes, ao analisar essa definição, associam-se a uma dialética entre os fixos e fluxos. Os fixos correspondem ao conjunto das infraestruturas construídas do espaço geográfico que possibilitam a troca de energia e matéria, ou seja, são os elementos fixados em uma determinada localidade do espaço geográfico. Os fluxo correspondem a toda a informação e energia que circula pelos elementos fixos, portanto, os fluxos correspondem à movimentação. A junção destes dois elementos possibilita a produção do espaço, formado por um conjunto indissociável de um sistema de objetos e um sistema de ações (SANTOS, 1997).

As redes foram produzidas dentro de três momentos. O primeiro deles refere-se ao período pré-mecânico, em que as redes eram formadas de maneira espontânea, pois havia uma limitação dos dados naturais; no segundo elas ganham seu nome de redes por exercer a função de intermediar a correção e melhoria do território. Assim, o acontecimento das redes se dá em etapas. A rede técnica corresponde a segunda etapa de sua constituição, marcando o período mecânico intermediário, e, a terceira etapa do desenvolvimento da rede se realiza com a emergência do período técnico-científico-internacional, aqui as redes são suportadas por pontos espalhados pelos territórios através das forças dominadas pelo homem e pela inteligência artificial, tornando-a absoluta (SAN OS, 1997).

Santos (1997) notou que a rede vai ganhando espaço a cada vez que a civilização avança, uma vez que ela vai criando espaço que permitem a transação tanto material, como imaterial aproximando os lugares e as pessoas. Ademais, as redes são heterogêneas e se comportam de forma diferencial, de acordo com as densidades de cada território, revelando maior potencial de umas e outras mais reservadas.

A rede pode ser compreendida numa perspectiva multiescalar, podendo variar desde a escala global, passando pela regional e chegando até a escala local. É possível considerar que a dimensão da rede pode variar de acordo com a realidade, não só material, mas empírica também, sendo importante considerar o caráter fronteiriço e a condição de mundialmente presentes na tessitura das redes. É importante ressaltar que as redes também servem como instrumento de poder, pois quanto mais elas estiverem presentes em um determinado território, mais oportunidades de trabalho e comunicação será possibilitada, tornando-o mais atrativo para as pessoas e garantindo que os grandes influenciadores ou gerenciadores dessas redes ganhem mais domínio sobre elas.

Santos (1997) destaca que as redes, conjunto complexo de fluxos e fixos diferenciam-se, pois, as redes não necessariamente precisam ser fixas, elas são dinâmicas e estáveis animadas pelos fixos. Para a geografia, o conceito de redes, de acordo com Barber (1992) apud Santos (1997), começa ascender com a globalização e a localização. Isso porque a globalização fez com que as redes ganhassem maior alcance no espaço geográfic mundial, e a evolução dos tipos de redes foram cada vez mais se desenvolvendo.

Dias (2021) acredita que os fluxos são uma forma limitada de circulação e as redes representam esse elemento capaz de ser mais complexo na interação entre nós. A noção de rede é que ela está em todo lugar e que é muito poderosa.

Nos debates contemporâneos, Dias (2021, p.20) considera que “a rede é representada como organismo planetário e parece desenhar a infraestrutura invisível de uma sociedade, ela mesma pensada como rede”, pois a analogia de rede ao funcionamento do cérebro volta à tona com o avanço das técnicas de informação. Isso porque começam a perceber que, assim como as redes neurais, a rede técnica é um sistema com nós entrelaçados que em conjunto formam uma estrutura organizada exercendo uma função.

Dias (2021) adverte que Santos (1997) estava certo quando afirmou que estamos

cada vez mais em busca de fluidez e técnicas cada vez mais eficazes. Entretanto, defende que essa categoria é sociotécnica, pois ignora o conjunto de ações. Logo, ela acredita que a rede é uma construção social que organiza as estratégias de toda ordem, sejam políticas, sociais, econômicas e territoriais, ela define a escala de ações, ela não é o sujeito de ações.

Na Geografia, o sentido de rede é explorado como forma de organização espacial (DIAS, 2021apud MACHADO, 1995), pois ela representa um dos recortes espaciais para na contemporaneidade compreender o espaço, pois suas ações são capazes de integrar complexamente vários lugares e coisas.

7.1 Abordagem no ensino

Nos anos iniciais, os estudantes ainda estão na fase do brincar e do jogar, então, fazer atividades lúdicas é uma forma unir a ludicidade com o que se vai aprender. Inicialmente, parece ser algo habitual, mas trazer exemplificações, considerar a realidade dos alunos por aplicações ou por analogias é preciso, porém ainda tem professores que preferem o ensino tradicional. Entretanto, usar a imaginação ao explicar um assunto, faz com que o aluno o fixe melho .

A partir disso, o professor pode trazer para sala de aula uma explicação dinâmica de como a rede funciona. Explicar como a internet chega nos lugares, como os sistemas de transportes acontecem, por exemplo, quando acontece uma greve, e muita coisa deixa de circular, essa pausa que acontece na sociedade é exatamente porque a rede rodoviária e outras ligadas e ela foram interrompidas, e assim por diante.

Em filmes de investigação, normalmente tem aquele quadro com vários pontos e várias linhas vermelhas que vão de um ponto a outro, ligados de acordo com a relação que um elemento tem compatível com o outro, e com as pistas, no final consegue desvendar o caso. Essa é uma ferramenta que pode ser usada para explicar o funcionamento das redes, usando a ideia de os alunos desvendarem.

Exemplificando essa ideia, teremos como exemplo a internet via Wi-fi. De modo geral, tem os pontos fixos, que são: backbones, provedores de acesso, provedores de serviço, os cabos que vão da rua para as casas até o roteador.

Dessa maneira, o professor apresenta imagens dos objetos nos pontos e usar as linhas vermelhas para mostrar o fluxo, ou seja, o sinal e os dados que vão passando por esses processos. Assim, os alunos entenderão os que são as redes e sua atuação no espaço.

8 | ESCALA GEOGRÁFICA

A escala, enquanto objeto de estudo, é polissêmica, pois abarca diversos nichos de atuação, sejam eles científicos, geográficos, cartográficos, usuais etc. A escala é um conceito amplo, que pode ser abordado tanto em suas definições cartográficas e geográficas, como associada a outros conceitos, trabalhando assim várias noções. O conceito debatido até

aqui traz uma dificuldade de aplicabilidade empírica, o que faz ser pouco compreendido e qualquer discussão a seu respeito parece desprovida de sentido, ou mesmo de utilidade (CORREA; CASTRO, 2000, p. 117).

Classificar a escala como um conceito que busca a apreensão do volume do real, faz com que sua definição seja limitada, o que causa uma perda por trás da vasta definiçã desse conceito, categorizando-o apenas a uma definição. Essa forma de pensar, é, até hoje, presente nos planos de aula, devido a ausência de contextualização geográfica para o incremento do conceito em planos de aula no ensino básico. Correa e Castro (2000) escrevem que é preciso ultrapassar estes limites para enfrentar o desafio epistemológico que o termo escala coloca" (CORREA; CASTRO, 2000, p. 129). Trabalhar a escala apenas como uma ideia de unidades de medidas acaba enfraquecendo o conceito e não trazendo à tona a realidade do que se busca abordar, trazendo ao debate as relações e atravessamentos envoltos ao espaço que é observado e analisado.

> A noção de escala inclui tanto a relação como a inseparabilidade entre tamanho e fenômeno. Os experimentos científicos, obrigados a lidar com objetos, fenômenos e efeitos em escalas cada vez mais micro e cada vez mais macro, conduzem a reflexões sobre as possibilidades e limites da correspondência ou da transição de leis que regem fenômenos observados da mesma escala para fenômenos em outra escala e reforçam a escala como questão metodológica (CASTRO, 2014, p. 25).

O estudo da escala traz a importância de analisar o espaço, enquanto recorte social, para entender os atravessamentos presentes que o moldam e o definem, objetivando ajustar os espaços na escala em que eles são percebidos.

O estudo da escala traz a importância de visualizar e entender o espaço, assim, o recurso de pensar a escala permite analisar o fenômeno a partir da medida da sua significância, isto é, da extensão que lhe dá sentido (CASTRO, 2014, p. 88). Então, faz-se necessário, enquanto abordagem da escala de análise, buscar explicitar o rumo que se é trabalhado.

Quando se trata de trabalhar com o conceito de escala, vem em mente o uso da definição cartográfica, que é expressão quantitativa por excelência, representada sob a forma de uma escala numérica, em que quanto menor a escala maior o ponto a partir do qual partirmos na análise de um terreno (BENTO; CLAUDINO, 2019, p. 96), ou seja, como recurso matemático fundamental da cartografia a escala é, e sempre foi, uma fração que indica a relação entre as medidas do real e aquelas da sua representação gráfica

O termo escala, na Geografia, significa, citado por Castro (2000), tanto a fração de divisão duma superfície representada, como também um indicador do tamanho do espaço considerado. Classificar a escala como um conceito que busca a apreensão do real, faz com que sua definição seja apenas voltada a essa observação, o que causa uma perda por trás da vasta definição desse conceito amplo, que pode ser abordado tanto em suas definições cartográficas e geográficas, como associada a outros conceitos. "Reduzir escala

a tamanho é um truísmo que pressupõe o problema imediato de representar que pode ir, teoricamente, da escala 1:1 do conto de Jorge Luís Borges até uma redução que permite colocar o mundo numa pequena ilustração de um canto de página” (CORREA; CASTRO, 2000, p. 118).

O empirismo geográfico satisfez-se, durante muito tempo, com a objetividade geométrica associando a escala geográfica à cartográfica, integrando analiticamente, com base nesta associação, problemas independentes como níveis de análise, níveis de conceituação, níveis de intervenção e níveis de realidade à noção da escala (CORREA; CASTRO, 2000, p. 119). Ao se observar um mesmo espaço, esse em várias escalas diferentes, fará com que em cada observação se tenha uma nova gama de detalhes e fenômenos presentes em sua observação.

Não se pode desconsiderar o uso da escala com ênfase matemática, mas deve-se trazer abordagens que busquem compreender o espaço para além da análise locacional, considerando os atravessamentos ocorrentes no meio, tratando de apropriar-se da realidade. A escala não está apenas relacionada a representação gráfica ou numérica ligadas a medidas de um mapa, a observação vai além do mapa, relaciona-se com o comportamento, pelas intersecções e fenômenos que moldam e definem o espaço, o que não é averiguado através do uso da escala cartográfica

A escala geográfica não se reduz a um atributo numérico, o que significa que ela encerra questões que se materializam em outras formas para além do mapa, devendo ser entendida sempre em seu contexto.

O conceito de escala geográfica é pouco debatido em sala de aula, sendo tratado de maneira indistinta ou de forma confusa, associado à escala cartográfica (CASTRO, 2014), sendo dificultada a apreensão do estudante na educação básica. Ela se constitui como um importante recurso conceitual e metodológico que propiciará uma compreensão mais humana do fenômeno, buscando entender as relações desencadeadas pela ocorrência do fenômeno espacial (ARAGÃO, 2019).

> A Escala Geográfica busca compreender e/ou interpretar o fenômeno em sua dimensão também social, analisando todo seu processo de constituição, indo além do resultado pronto e acabado. O espaço geográfico como produto da sociedade passa por sucessivas modificações, e cabe à Geografia discuti-las e, para tanto, essa escala se constitui como um recurso teórico e metodológico fundamental ao desenvolvimento dessa análise que envolve uma leitura espacial baseada em conceitos geográficos, conferindo uma interpretação espacial do fenômeno que outra ciência não realiza com a mesma facilidade (ARAGÃO, 2019, p. 52).

Existe uma dificuldade através da conceitualização da escala geográfica e é proveniente dos poucos estudos presentes a essa área de abordagem, tornando-se um conceito abstrato, de uma contextualização indeferida, o que não sobressai a sua importância, pois sua ideia auxilia no desenvolvimento geográfico dos jovens, o que deve

se buscar descomplicar e requerer uma introdução diretamente geográfica ao conceito em sala de aula.

O conceito de escala, em sua polissemia já discutida, faz com que seja necessário abordá-lo enquanto conjunto e de forma coerente ao que se busca abordar. A escala é também uma medida, não necessariamente do fenômeno, mas aquela escolhida para melhor observá-lo, dimensioná-lo e mensurá-lo (CASTRO, 2014, p. 90), assim fazendo com que se tenha uma análise conjunta do conceito por inteiro. Contudo, é preciso também dizer que o conceito, exclusivamente geográfico, não foi discutido suficientemente para que se haja uma formulação completa sobre o assunto.

8.1 Abordagem no ensino

O ensino da escala na educação básica provém de um conceito intrinsecamente matemático/cartográfico, no qual a busca central é a mensuração de uma determinada área e sua representação em uma superfície plana. Dá-se a observar a limitação do conceito polissémico de escala o retraindo a apenas uma só problematização, o que causa uma perda de informação considerável para a formação do pensamento geográfico dos alunos da educação básica.

A falta de conteúdo de conceitualização da escala traz a dificuldade ao seu estudo geográfico. Deve-se também tratar da descomplicação do conceito, do contrário ampliar-se-á a dificuldade de compreensão no âmbito da educação básica. Há uma necessidade de revelar a pertinência do debate da escala, trazendo-o para dentro da sala de aula. Amplia-se o papel do professor como mediador nesse processo ao trabalhar com a linguagem geográfica, ao propiciar a negociação/apropriação de significados (VYGOTSKY, 2001, p. 204)

9 | GLOBALIZAÇÃO

A globalização é ensinada como um “fenômeno” benéfico e inclusivo, com o qual todos são presenteados com a evolução da tecnologia, saúde, educação e economia. A Globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória (IANNI, 1997, p. 7).

A globalização teve início com o fim da guerra fria e com a bipolaridade do mundo entre os Estados Unidos e a União Soviética. No entanto, ouve-se em sala de aula que há um fenômeno, que durante anos e que continua a se desenvolver na atualidade, responsável pelos avanços globais, e que opera um processo complexo de estreitamento

das fronteiras mundiais, e que marca a grande expansão capitalista, criando uma economia totalmente globalizada e integrada, ou pelo menos é isso que se faz pensar. Não obstante, esse “fenômeno” é responsável também, de forma simultânea e em sentido contrário, pelas diversas consequências negativas imputadas a muitas sociedades, principalmente no que tange aos aspectos econômicos e sociais.

Mas o mundo é realmente globalizado? A educação é globalizada? Se sim, por que há tantas crianças e adolescentes que não possuem acesso ao ensino básico de qualidade? Por trás dessa ideia utópica de “globalização” existem agentes com plena responsabilidade pelos diversos atravessamentos que assolam o mundo, em especial, a educação brasileira.

Com a pandemia da COVID-19, o Ministério da Educação através da portaria MEC nº 343 de 17 de março de 2020, precisou adequar as escolas brasileiras a nova situação. Uma das mudanças foi a instauração do EAD e ensino remoto, nenhuma escola poderia ter aulas presenciais até que tudo fosse normalizado, porém diversas realidades não foram levas em conta, como: a falta de acesso à internet ou aos equipamentos necessários para que as aulas fossem realizadas de forma remota, o que ocasionou que milhares de estudantes tiveram graves problemas para participarem das aulas, o que impactou diretamente na qualidade do ensino ofertado e no processo de ensino-aprendizagem. O que nos faz refleti sobre a real condição da globalização como fenômeno de integração mundial.

A humanidade se viu diante de incertezas agudas sobre a forma de continuar o processo de sociabilização, impactando em múltiplos níveis da reprodução da vida, tais como: moradia, trabalho, acessibilidade, condições de saúde, entre outros. Notadamente estávamos diante de um processo mundial que apesar de afetar a todos, atingiu de forma mais contundente a parcela mais pobre.

Como se não bastasse as baixas condições de vida, o desemprego dos pais e entre outros problemas. De quem seria a culpa? Da globalização? da pandemia? Será que o governo, e toda história estrutural do país não possuem nenhum tipo de influência? Batista Jr (1998) traz em um estudo, o quanto esse fenômeno (Globalização) pode ser utilizado como uma espécie de cortina de fumaça para mascarar a culpabilidade dos Estados Nacionais sobre diversos acontecimentos negativos. A verdade é que o governo possui muito mais influência e poder do que realmente mostra

> Fala-se, igualmente, com insistência, da morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais fácil (SANTOS, 2000, p. 9-10).

É como se os estados utilizassem da falácia de um fenômeno mágico – a globalização – para tentar se livrar de sua culpa, como é trazido por Batista Jr. (1998), os estados nacionais jamais perderam força, na verdade, junto ao capitalismo e os interesses em volta do capital, os Governos ganham cada vez mais poder. Santos (2000, p 21) debate:

> Afirma-se, também, que a “morte do Estado” melhoraria a vida dos homens e a

> saúde das empresas, na medida em que permitiria a ampliação da liberdade de produzir, de consumir e de viver. Tal neoliberalismo seria o fundamento da democracia. Observando o funcionamento concreto da sociedade econômica e da sociedade civil, não é difícil constatar que são cada vez em menor número as empresas que se beneficiam desse desmaio do Estado, enquanto a desigualdade entre os indivíduos aumenta.

O Estado está mais presente do que nunca nas decisões econômicas, políticas e sociais, ele aparece como expressão do neoliberalismo e impõe práticas para a ampliação da lógica da globalização, junto com a propagação midiática e informações manipuladas. Observa-se que a realidade é construída com elementos ilusórios que funcionam como cortinas de fumaça que tentam mascarar a responsabilidade do Estado.

Percebe-se que há uma relação direta entre as possibilidades de leitura da realidade e a orientação ideológica que manipula conhecimentos e impõe uma base curricular comum que impossibilita uma análise crítica do mundo. A construção de um repertório orientado para reforçar a visão de mundo global como fábula (SANTOS, 2000) traz a compreensão equivocada do que significa de fato a globalização para as pess as.

Santos (2000) mostra a perversidade da ideia abstrata de mundo globalizado, as pessoas perdem cada vez mais a qualidade de vida. Chegar numa sala de aula e despejar em cima dos discentes esse conceito de mundo globalizado parece muito simples, mas como explicar, por exemplo para os alunos de um colégio público com acesso extremamente escasso à tecnologia, que "lá fora" existe um globo avançado economicamente e que as fronteiras estão cada vez mais estreitas, ou que já se falam e planejam carros capazes de realizar uma direção autônoma, sem qualquer interferência do motorista, é como colocar os educandos dentro de uma bolha, mesmo sabendo que a realidade passa distante dessa utopia.

Como deixar de citar as diversas crises sociais e os culpados por trás delas? Tais informações são pequenos passos para instigar os educandos a entenderem como funciona o mundo real, não como abstração, mas com toda sua carga histórica e tudo o que fez o mundo ser o que é, as ações humanas, a perversidade por trás do capitalismo que inclusive fez com que esse debate em torno da educação começasse a acontecer. O professor existe não para despejar conteúdos prontos, mas para elucidar, pensar e fazer pensar, até porque a mídia já se encarrega de, muitas vezes, deturpar as informações e alienar o máximo de telespectadores possíveis

> O que é transmitido a maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave, porque nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que chega nas pessoas (...) é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresente como ideologia (...) não é de se estranhar, pois, que a realidade e ideologia se confundem na apreciação do homem comum, sobretudo porque a ideologia se insere nos objetos e apresenta-se como coisa (SANTOS, 2000, p. 20).

Um assunto que leva o conceito de “globalização” a ser reavaliado e discutido, é esse caos que foi instalado na educação, ficou ainda mais óbvio a distância social e econômica daqueles que muito possuem a outros que não têm quase nada.

Foi possível observar nos anos de pandemia da Covid-19, a grande diferença de acesso às aulas para os alunos de escolas da classe trabalhadora e de escolas da classe dominante.

A desigualdade social não é culpa da covid-19, a pandemia foi apenas um agravante que colocou à tona as consequências de um país capitalista desigual, como trata Santos (2000), é um reflexo do capitalismo que ao mesmo tempo que segue em ascensão, vivencia diversas crises estruturais. Através disso, entra mais uma vez a provocação que já foi feita: Para quem o “fenômeno” globalização funciona? É vendido esse conceito de mundo globalizado.

9.1 Abordagem no ensino

Entre os docentes de geografia, é preciso entender a responsabilidade de bem formar seus educandos, trazer à tona a possibilidade de ler com clareza e criticidade o mundo em que vivem, para que o mundo real seja o resultado das suas interpretações críticas e não algo construído através da visão do outro.

É importante que desde as primeiras séries da educação básica os estudantes possam ter noção da criticidade e da historicidade do mundo, só assim será possível construir uma alternativa às imposições de uma globalização centrada na fábula, bem como elaborar saídas para a globalização como perversidade, que se legitima como um sistema opressor que condena uma parcela significativa da população a uma vida de inserção precária (SANTOS, 2000).

Constata-se a construção de novas estratégias para começar a diminuir as dissimetrias do mundo passam pela construção de uma educação que se proponha para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

> A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor os irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. (MÉSZÁROS, 2008, p. 71-72).

Ao se tratar da globalização temos que ter a consciência de que ela reproduz e amplia a lógica capitalista, sendo assim, a educação sob esta lógica visa apenas formar seres para o mercado, excluindo o ser pensante e crítico.

> (...) o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos técnicos, e um relativo domínio da área de informática, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas, que possuam habilidades

> múltiplas (...) quem não estiver capacitado de acordo com as exigências do mercado é excluído do processo produtivo e isso significa desemprego, miséria, fome (...) (SANTOS & ANDRIOLI, 2005, p. 3).

É contraditório as escolas reproduzirem o modelo capitalista para educação, não é esse o seu papel, logo os docentes que concordam e resumem o sentido da geografia a esses meros interesses, negam o verdadeiro intuito da educação: formar seres capazes de tomar decisões de forma autônoma, que possam criticar e pensar.

Acreditamos, junto com Mészáros (2008), que não é possível pensar em uma educação para além do capital que seja desenvolvida com base em elementos de reforma do próprio capitalismo.

> O objeto real da argumentação reformista é, de forma especialmente mistificadora, o sistema dominante como tal, e não as partes, quer do sistema rejeitado quer do defendido, não obstante o alegado zelo reformista explicitamente declarado pelos proponentes da "mudança gradual". O inevitável fracasso em revelar a verdadeira preocupação do reformismo decorre da sua incapacidade de sustentar a validade atemporal da ordem política e socioeconômica estabelecida. É, na realidade, totalmente inconcebível sustentar a validade atemporal da ordem política socioeconomicamente estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 63).

Não se pode negar as inúmeras dificuldades que os docentes enfrentam no dia a dia de sua profissão, pode até se tornar fácil numa posição de quem não vivencia as lutas de um professor, simplesmente impor o que devem ou não fazer em sala de aula. Não se pode anular as diversas ameaças que os professores sofrem quando têm sua metodologia questionada ou reduzida a meras ideologias, sem contar às reformas interesseiras por parte do governo em relação ao ensino público, que em sua maioria não incluem melhorias na docência e na formação de bons professores. Santos (2005) critica essa falsa preocupação do estado em educar, alfabetizar a massa trabalhadora, visto que no fim tudo gira em torno do interesse egoísta para alimentar o capitalismo e quem se beneficia dele

Apesar de tudo isso, aos poucos os educadores (em específico da geografia, que são o alvo deste trabalho) podem, de acordo com suas possibilidades, elucidar as crianças e adolescentes sobre os debates reais envolvendo economia, educação e globalização, é um papel do qual o professor de geografia não deve jamais abrir mão. Em meio à tantos empecilhos da vida profissional, eles ainda possuem a melhor de todas as ferramentas que é o conhecimento.

Voltando ao assunto "educação pública no Brasil", quando se trata desse debate não se pode negar a historicidade do território brasileiro, e toda construção econômica, ideológica que fez o acesso a educação básica de qualidade, hoje, tornar-se cada vez mais escassa e excludente.

A falta de acesso a internet foi apenas um dos agravantes para o escancaramento das problemáticas em torno da educação pública brasileira no período pandêmico. Não

se deve negar que há anos a educação vem sendo deixada de lado, e que é atacada por um sistema que não forma cidadãos críticos. Basta analisar os desmontes que vêm sendo feitos na educação. É de extrema importância cuidar para que a educação não se torne mercadoria do neoliberalismo.

A verdade é que a parcela de crianças e jovens que dependem da educação pública sempre foi tida como invisível, a desigualdade social e a falta de acesso não se deram apenas com a pandemia, na verdade a estrutura segregada brasileira ajudou a piorar a situação de milhares de estudantes e suas famílias durante a pandemia. Muitos alunos têm que conciliar estudo com o sustento da casa, para ajudar aos pais, o que também motivou muitos estudantes a abandonarem a escola.

Segundo os últimos dados da UNICEF, a evasão escolar durante a pandemia aumentou em 5% entre alunos do ensino fundamental e 10% entre os do ensino médio, sendo que 4 milhões de alunos deixaram de estudar por falta de acesso. Seria muito fácil encaixar um discurso pronto como “é culpa da Globalização”, ou até mesmo: “acontece, não dá para o acesso ser igualitário para todos”, mas quando se conhece as engrenagens que fazem mover o mundo dito global é impossível negar a responsabilidade de agentes que participam ativamente para o aumento da desigualdade.

Educar é um ato político, as grandes dificuldades que a pandemia gerou/agravou na educação, não deverão frear a luta dos educadores em criar melhores condições para que seus educandos possam aprender a criar autonomia.

10 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de querer encerrar o debate sobre os conceitos apresentados, representa um esforço inicial para provocar discussões temáticas no âmbito da geografia e o seu ensino através de um conjunto de práticas pedagógicas e discussões teóricas possibilitadas a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Univasf na área da Geografia. O período vivenciado pelo grupo está circunscrito en re 2020 e 2022.

O que aqui foi registrado equivale a uma síntese global e ampla as múltiplas experiências, por isso, este capítulo representa um conjunto de aproximações e reduções que não conseguem abarcar a totalidade do tema, mas indica caminhos para introdução dos debates possíveis. Tanto do ponto de vista pedagógico, quanto na dimensão epistemológica é preciso suscitar mais discussões, problematizações e mediações. Não obstante, é importante considerar os esforços elaborados como parte do labor docente, efetivo ou em formação, pois o pensamento e a ação precisam ser constantemente discutidos e validados.

Espera-se de alguma forma contribuir e avançar na produção de um conhecimento geográfico crítico e reflexivo em que os sujeitos da educação sejam considerados em todas as suas dimensões, possibilitando construções e leituras de mundo capazes de elaborar geografias de superação da ilusão da transparência do mundo, possibilitando a superação

da lógica formal e a assumpção da lógica dialética como inerente ao pensamento, à pesquisa e ao ensino de geografia

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, W. A. **A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com joven escolares do ensino médio**. Goiânia: UFG, 2019.

AZEVEDO, M. O. de; OLANDA, E. R. **O ensino do lugar: Reflexões sobre o conceito de lugar na geografia.** Ateliê geográfico - Goiânia-GO. .13, n.3, dez/2018, p.136-156.

BARBER, B. R. **Djihad vs. Mc world, mondialisation, tribalisme et démocratie**. In: Futuribles, Paris, 1992.

BATISTA JR, P.N. **Mitos da "Globalização"**. In: Revista Estudos Avançados, n. 12 v., 38, São Paulo, 1998.

BENTO, F. dos S.; CLAUDINO, G. dos S. **Escala, trabalho e saber:** uma introdução ao debate escalar na geografia. In: Revista Geografia em Atos, UNESP, Presidente Prudente, n.10, v. 03, p. 90-112, jan-abril, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUENO, M. A. **A importância do estudo do meio na prática de ensino em geografia física.** In: Boletim Goiano de Geografia, Goiania, . 29, n. 2, 2010. Disponível em https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/9028. Acesso em 22 fevereiro de 2021.

CALLAI, H.C. O **estudo do lugar para os anos iniciais do ensino fundamental.** In: CAVALCANTI, L de S.; CASTELAR, S. M. V. Terra Livre. São Paulo/SP. Ano 28, V.1, n.38. P.79-98, jan-jun 2012.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professo** . Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra livre. Paradigmas da Geografia parte 1. São Paulo, 2001

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTELAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografi** . São Paulo: Cengage Learning, 2003.

CASTELLAR, S. (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2005.

CASTRO, D. G. **Significados do conceito de paisage** . In: VI Congresso Brasileiro de Geógrafos. Goiania: UFG / AGB, 2004.

CASTRO, I. E. de. **Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução** In: Revista Espaço Aberto – PPGG – UFRJ, V. 4, N.1, p. 87-100, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. **Formação de professores**: Concepções e Práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus Editora, 1998.

CHANTAL, B.; RAISON, J. **Paisagem**. In: Enciclopédia Einaudi. v.8. Lisboa: Imprensa Nacional, 1986.

CORRÊA, H. D. C. **A importância das ciências humanas**. Disponível em: <https://www.odisseiaconsultoria.com/post/a-import%C3%A2ncia-das-ci%C3%AAncias-humanas>. Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. **Apresentando leituras sobre paisagem, tempo e cultura**. In: CORRÊA Roberto Lobato & ROZENDAHL, Zeny (orgs.). Paisagem, Tempo e Cultura. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

CORRÊA, R. L.; CASTRO, I. E. et. all. (Orgs.). **Geografia: conceitos e tema** . 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CORRÊA, R. L. **Redes geográficas: Reflexões sobre um tema persisten** . In: Revista Cidades. Rio de Janeiro: GEU, v. 9. n. 16, 2011.

DIAS, L. C. **Os sentidos da rede**: notas para discussão. In: DIAS, L. C. e SILVEIRA, R. L. L da (orgs.). Redes, sociedades e territórios. Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2005.

DIAS, L. C.; SILVEIRA, R. L. L. **Redes, sociedades e territórios.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021.

FREITAS, E. S. de; SALVI, R. F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografi** . 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf, acesso em 01 de fevereiro de 2022.

FUINI, L. L. **Território, territorialização e territorialidade**: o uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. In: **Terr@ Plural**, v. 8, n. 1, p. 225-249, 2014. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/6155. Acesso em: 05 abr. 2022.

GOMES, P. C. da C. **O conceito de região e sua discussão** In: CASTRO, I. E. de; et. all. Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HAESBAERT, R. **Território e multiterritorialidade**: um debate. In: Geographia, v. 9, n. 17, p. 19-45, 2007. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531. Acesso em 25 de junho de 2021.

HAESBAERT, R. **Concepções de território para entender a desterritorialização**. In: Território Territórios. Programa de Pós-Graduação em Geografia da UF . Niterói: UFF/ AGB, 2002. p. 17-38.

IANNI, O. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LIBÂNEO, J. C.. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, A. C. R. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Anna Blume, 2002.

MORI, K. G. **A mediação pedagógica e o uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola.** In: XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo. São Paulo, 2013.

MUSSO, P. **A Filosofia da Rede** In: PARENTE, André, Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas estéticas e políticas de comunicação. Porto alegre: Sulina, 2004.

OLIVEIRA, F. de. **Elegia Para uma Re(li)gião**: Sudene, Nordeste. Planejamento e conflitos de classe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PEREIRA, L. A. G. **Redes e fluxos em geografia:** uma abordagem teórica. In: Revista Tocantinense de Geografia, Araguaína (TO), Ano 04, n.0 01, jan-jul. de 2015.

PEREIRA, M. J. M. **A Região na Geografi** : Sua Evolução. In: Re-Geografia, 2014. Disponível em http://regeografia.blogspot.com/, acesso em 13 de janeiro de 2022

PONTUSCHKA, N. N.; NADAI, E.; BITTENCOURT, C. M. F.; KULCSAR, R. **O estudo do meio como trabalho integrador das práticas de ensino**. In: Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 70, p. 45-52, 1991.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do pode** . Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/CLAUDE%20REFFESTIN/RAFFESTIN,%20Claude%20-%20Por%20uma%20Geografia%20do%20Poder(3).pdf. Acesso em 05 de maio de 2021.

SACK, R. D. **Human territoriality**: its theory and history. London: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec,1997.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nov** . São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M.. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência Universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, R.; ANDRIOLI, A.I. **Educação, Globalização e Neoliberalismo**: O debate precisa continuar! In: La Revista Iberoamericana de Educación. Madri, 2005.

SCHWERZ, R. C.; et al. **Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil**, 2020, v. 31, Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0199, acesso em 22 de março de 2022.

SERPA, A. **Milton Santos e a paisagem**: parâmetros para a construção de uma crítica da paisagem contemporânea. In: Paisagem, Ambiente: Ensaios. N. 27. São Paulo, 2010.

SILVA, A. C. **O espaço fora do lugar.** São Paulo: Hucitec,1978.

SOUZA, M. J. L. de. **O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento.** In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77-116. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/2 Geografia%20-%20Conceitos%20e%20 emas.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

STÜRMER, A. B.; COSTA, B. P da. Território: aproximações a um conceito-chave da geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 50-60, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26693. Acesso em 7 de junho de 2021.

TUAN, Yu-Fu. Espaço e lugar a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, M. A. L.; BEHRENS, M.A. **Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias**. In: Revista Intersaberes, Porto Alegre, v.5, n.10, 2010.

CAPÍTULO 17

A LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DE PODER NA POLÍTICA CURRICULAR

Data de submissão: 06/04/2023   *Data de aceite: 02/05/2023*

Elisângela Barbosa Marques
Universidade Federal do Pará/ Pós-Graduacao em Curriculo e Gestao da Escola Básica mestrado acadêmico/ Cametá-Pará
http://lattes.cnpq.br/8052778598091654

Alexsandra Cardoso Pantoja
Facutad de Ciencias Sociales Interamericana- FICS mestrado / Cametá-Pará http://lattes.cnpq.br/7371071004754637

João de Almeida Lisboa
Facutad de Ciencias Sociales Interamericana- FICS mestrado / Cametá-Pará
https://lattes.cnpq.br/3052833657501774

José Raimundo Lobato Corrêa Neto
Facutad de Ciencias Sociales Interamericana- FICS mestrado / Cametá-Pará
http://lattes.cnpq.br/9061728165057731

Francimere Oliveira Lopes
Cametá-Pará
http://lattes.cnpq.br/7648285289034639

Josiane Corrêa Costeira
Facultad de ciencias sociales interamericana. FICS /Cametá Pára.
https://lattes.cnpq.br/8949895529969411

Helande Maria Tavares Sanches
Facultad de ciencias sociales interamericana. FICS /Cametá Pára. http://lattes.cnpq.br/7785366295232162

Faustina Rodrigues Moreira
Facultad de ciencias sociales interamericana. FICS /Cametá Pára.
http://lattes.cnpq.br/2558988026357062

Heloisa Ferreira Quaresma
Facultad de ciencias sociales interamericana. FICS /Cametá Pára
http://lattes.cnpq.br/4128438991517338

Gracemira de Sousa Siqueira
Facultad de ciencias sociales interamericana. FICS /Cametá Pára.
https://lattes.cnpq.br/4109280574363468

João Paulo Dias Viana
Facultad de ciencias sociales interamericana. FICS /Cametá Pára.
https://lattes.cnpq.br/0157174049161880

Valdecy dos Santos Machado
Facutad de Ciencias Sociales Interamericana- FICS mestrado / Cametá-Pará
http://lattes.cnpq.br/4545551215208829

RESUMO: No ano de 2018, foi implementada a Base Nacional Curricular Comum no Brasil – BNCC com a finalidade de centralizar e unificar os conteúdos curriculares a serem abordados por todas as escolas da educação básica. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições feitas nos pareceres técnicos das três versões que foram incorporadas ao documento final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere, especificamente, ao componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, além disso pretende se investigar as relações de poder se são evidenciadas pela predominância de habilidades e competências do componente de língua portuguesa. No que tange ao tipo de pesquisa, visto que nossa intenção é a analisar o contexto de elaboração da BNCC e o componente curricular Língua Portuguesa torna-se evidente a necessidade de se realizar uma pesquisa qualitativa de caráter documental. Sendo o objeto desse estudo a política curricular da educação brasileira percebemos a importância de se estabelecer uma reflexão acerca do documento oficial, onde este tem a função de nortear o ensino como elemento orientador de práticas pedagógicas com a função de orientar um currículo comum para as escolas das redes de ensino no território nacional.
PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Língua Portuguesa . Política Pública.

THE PORTUGUESE LANGUAGE IN THE BNCC OF ELEMENTARY SCHOOL: A STUDY OF POWER RELATIONS IN CURRICULAR POLICY

ABSTRACT: In 2018, the Common National Curricular Base in Brazil - BNCC was implemented in order to centralize and unify the curricular contents to be addressed by all basic education schools. Given this context, this article aims to analyze the contributions made in the technical opinions of the three versions that were incorporated into the final document of the National Common Curricular Base (BNCC) with regards, specificall , to the Portuguese Language component of Elementary Education, in addition, it intends to inquire the power of relations if they are evidenced by the predominance of skills and competences of the Portuguese language component. With regard to the type of research, as our intention is to analyze the context in which the BNCC was created and the Portuguese language curricular component, the need to carry out a qualitative research of a documental nature becomes evident. Since the object of this study is the curriculum policy of Brazilian education, we realize the importance of establishing a reflection on the official document, where it has the function of guiding teaching as a guiding element of pedagogical practices with the function of guiding a common curriculum for schools of education networks in the national territory.
KEYWORDS: National Common Curricular Base (BNCC), Portuguese Language . Public policy.

1 | INTRODUÇAO

A Educação, principalmente no final da segunda década dos anos 2000, passa por períodos de acirradas tensões, reformas, extinções e um colapso político no Brasil que afeta diretamente as instâncias que carecem do poder público como educação, saúde e segurança pública. Diante desse cenário, deparamo-nos com mais um momento histórico

no ensino brasileiro em relação às (re) formulações dos documentos oficiais que norteiam o ensino público e privado no âmbito nacional neste século XX.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum e Curricular (BNCC), que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação(CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017, surge com o intuito de solucionar a falta de conexões e definições básicas nos documentos escolares, pois segundo o próprio texto da BNCC, ela possui caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p.7) assim, temos a proposição clara de uma educação básica comum a todos, que necessariamente estivesse pautada em conhecimentos e na aquisição de habilidades e competências comuns.

Assim este artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições feitas nos pareceres técnicos que foram incorporadas ao documento final da Base Nacional Comum Curricular(BNCC) no que se refere, especificamente, ao componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, e como específicos, analisar como o contexto político em que a BNCC foi elaborada influenciou a produção do documento; investigar as relações de poder e saber se são evidenciadas pela predominância de habilidades e competências do componente de língua portuguesa;identificar que alterações foram feitas no componente curricular de Língua Portuguesa nas três versões da BNCC do Ensino Fundamental; analisar as críticas em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa apontadas pelos pareceres técnicos nas versões preliminares e em que medida essas críticas foram consideradas na versão final da BNCC do Ensino Fundamental. O presente projeto de dissertação propõe-se a responder o seguinte questionamento: Como as contribuições feitas nos pareceres técnicos foram incorporadas ao documento final da referida base curricular no que se refere, especificamente, ao componente de língua portuguesa?

Portanto, visto que a nossa intenção será a de analisar o contexto de elaboração da BNCC e o componente curricular Língua Portuguesa torna-se evidente a necessidade de se realizar uma pesquisa qualitativa de caráter documental, nas três versões da BNCC, considerando os pareceres técnicos de Língua Portuguesa emitidos durante o processo de elaboração do documento, ou seja, examinar os achados baseados em dados visuais para entender os seus resultados que serão coletados de forma sistemática. A pesquisa insere-se no campo de discussão da linha Currículo da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (NEB/UFPA). o conhecimento em torno das questões que envolvem essa área de estudos serão aprofundadas a partir do Mestrado em com a orientação da professora doutoura Amélia Maria Araújo Mesquita.

2 | METODOLOGIA

O objeto de estudo“A Língua Portuguesa nas três versões da Base Nacional Comum Curricular(BNCC) do Ensino Fundamental ” documento este dec aráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos e alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica desafia-nos a compreendê-lo, levando-se em consideração a abordagem qualitativa, a opção se deu por entendermos que nosso estudo só será bem compreendido nesse paradigma de pesquisa que, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud Ludke e André, 1986, p. 11-13), apresenta as seguintes características:

> A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Ao adotar a pesquisa qualitativa como linha de investigação do problema, consideramos também a importância da observação, da análise, da descrição e da compreensão do fenômeno para a apreensão das relações de poder no processo de elaboração e no significado dos pareceres técnicos de Língua Portuguesa na construção desse componente curricular tão fundamental para a área da Linguagem.

Tomando como ponto de partida a compreensão que temos da realidade como sendo “essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 7, 8), não poderíamos deixar de situar esta pesquisa na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Situar uma pesquisa no enfoque de uma epistemologia, não signific apenas optar por um método, antes, tem a ver com a própria visão de mundo que temos e com o modo pelo qual concebemos o conhecimento.

Dessa forma, um pesquisador, ao se colocar o desafio de pesquisar “a dialética da educação, de base materialista-histórica (marxiana e/ou marxista), implica mais do que escolher um método de pesquisa, pois esse método traduz uma postura ontológica, epistemológica e uma práxis” [...] (SANFELICE, 2008, p. 90).

Ao analisarmos o processo de elaboração da BNCC na perspectiva da ciência, tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, não podemos pensá-lo como um objeto de estudo neutro, desligado de uma realidade mais ampla, onde as dimensões do fazer humano encontram-se entrelaçadas, tais como a política, a econômica, a social, a cultural, entre outras, tal como Konder (2008, p. 35) explica:

> Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada

elemento do quadro.

Tentar contemplar essa 'visão de conjunto' envolve, entre outras coisas, neste caso, entender que a política curricular que estamos nos propondo a pesquisar aqui, não é neutra, não é apenas um documento normativo e burocrático a orientar a produção de conhecimentos a serem ensinados, na verdade, se trata de uma política de estado, cuja produção está permeada por fortes relações de poder, que têm como base a própria luta de classe, afinal, entendemos que "as relações de classe são relações de poder, e as políticas estatais são reflexos dos interesses do capital" (CREMONESE, 20 8, p. 10).

Desse modo, pretende-se não só avaliar o processo de elaboração da área da Linguagem, em especial da Língua Portuguesa, nas três versões da BNCC, mas também dar um tratamento analítico às críticas contidas nos pareceres técnicos referentes a essa disciplina, emitidos no decorrer das versões apresentadas. Tais procedimentos metodológicos corroboram com o que ressalta Godoy (1995,p.23): "Na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise".

Considerando o avanço da tecnologia e do acesso rede mundial de computadores, tem sido cada vez mais comum as pesquisas que utilizam a Internet como "lócus" onde estão disponíveis os dados para análise. "A Internet [...] tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimento. Isso porque representa hoje um extraordinário acervo de dados que está colocado à disposição de todos os interessados" (SEVERINO, 2016, p. 145).

3 | RESULTADOS/DISCUSSÕES

Sendo o objeto desse estudo a política curricular da educação brasileira percebemos a importância de se estabelecer um diálogo com a linha de investigação do problema, consideramos também a importância da observação, da análise, da descrição e da compreensão do fenômeno para a apreensão das relações de poder no processo de elaboração e no significado dos pareceres técnicos de Língua Portuguesa na construção desse componente curricular tão fundamental para a área da Linguagem.

Como estaremos utilizando a pesquisa qualitativa documental recorreremos a internet como nossa basilar fonte de pesquisa. Os documentos a serem tomados como fonte de dados estão disponíveis, principalmente, no *website* criado pelo MEC para a BNCC, cujo endereço eletrônico é "http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/". Onde estão disponíveis todas as versões da BNCC e os pareces elaborados pelos especialistas das áreas de conhecimento, que constituem os dados a serem analisados, além disso, está registrado como ocorreu o processo de consulta pública para a elaboração das versões, que nos servirão como dados para a análise do tipo de democracia vivenciado na elaboração do referido documento.

Como método de análise dos dados, consideramos pertinente adotarmos o método de análise de conteúdo, com base em Laurence Bardin (1977). Este método é desenvolvido, basicamente, em 3 etapas fundamentais. A primeira se refere à pré-análise, que inicia com a edição do material coletado e a leitura flutuante, quando se tem os dados brutos em mãos. É fundamental que neste momento se faça uma leitura inicial, ainda um pouco desinteressada. Após esta, Bardin indica uma leitura mais detalhada, tendo como bússola orientadora o problema de pesquisa e as questões de investigação.

A segunda refere-se à organização ou exploração do material, nesta etapa ocorre a escolha das categorias de análise; para chegar a esta escolha, iniciamos com a definiçã das unidades de codificação, a organização dessas unidades e blocos e, por fim, a definição de cada categoria. Na terceira fase, denominada por Bardin (1977) de tratamento dos resultados, é onde se dá o processo de inferência e interpretação dos dados à luz do referencial teórico e metodológico adotado. Esse é o movimento básico que pretendemos desenvolver no que se refere à análise dos dados levantados nesta pesquisa.

Dessa forma, pretende-se com esse delineamento constituir junto aos outros estudos já existentes dados de conhecimentos refletidos e sistematizados sobre, “A Língua portuguesa nas três versões da BNCC do ensino fundamental”, onde pretende-se analisar se as contribuições feitas nos pareceres técnicos foram incorporadas ao documento fina da referida base curricular no que se refere, especificamente, ao componente de Língua Portuguesa , ampliando o conhecimento científico já existente sobre o assunto, subsidiando novas pesquisas e ações no campo do currículo.

Além disso, sabendo que a BNCC e os currículos têm papeis complementares e os currículos, por sua vez, inevitavelmente constituem campos de disputas, isentando-se assim da ideia de neutralidade, define-se o método dialético como método científic a ser adotado na análise dos documentos, visto que, conforme conceituam Lakatos e Marconi (1993) “o método dialético é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc.”

4 | CONSIDERAÇÕES

Com base nas reflexões apresentadas, vimos que a BNCC se apresenta como novidade, mas mantém problemas já identificados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sabendo que uma das intencionalidades da BNCC é configurar-se como um referencial que poderá orientar a formação de professores, os conteúdos com suas respectivas habilidades e competências o esclarecimento dos pontos em destaque na breve discussão que tivemos oportunidade de fazer neste trabalho torna-se uma tarefa prioritária para educadores e gestores, uma vez que o documento irá influenciar as definições que poderão impactar nas propostas que serão levadas ao “chão das escolas” já que este documento é tem a função

de nortear o ensino na educação brasileira.

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais aceitáveis e compreensíveis os PCN. No entanto, a exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de competências e habilidades de forma em que as condições efetivas de emprego desses, passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenô eno da linguagem.

Apesar das boas intenções anunciadas, portanto, esse documento não reflete as necessidades dos educadores e da nação, não contemplando a finalidade de servir, a base para o aprimoramento da educação básica como um todo, mas assume a desorientação como a maior definição nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação do Brasil, porém, sob a pressão como de costume de urgências definidas por agenda de organismos internacionais, essa BNCC contempla interesses aos quais seus representantes atribuem, hegemonia nas disputas de poder, mas que são muito diferentes daqueles relacionados com a desejada melhoria, de fato, da qualidade da educação brasileira pública, universal, laica e gratuita

Caso desejemos contribuir para avançar de fato em relação à educação básica, em especial no que se refere a Língua Portuguesa, teremos de propor discussões e debate transparentes, corajosos e efetivos, com base na explicitação dos problemas que podemos diagnosticar ao averiguar as versões da BNCC e visando à proposição de outras possibilidades, que não escondam as fragilidades e os problemas dos que não conseguem pensar com base em outras referências, que não conseguem extrapolar suas crenças e seus limitados espaços de atuação.

Nesse sentido, a maior provocação está em tornar a base curricular nacional já existente de fato acessível a todos os educadores brasileiros, não importa onde estejam atuando. Essa base tem que ser compatibilizada a cada realidade escolar com suas características locais e, sobretudo, orientar e estimular uma prática pedagógica da linguagem em sintonia com os estudantes, empoderadora e emancipadora. Esse argumento, necessariamente, implica uma abordagem curricular inclusiva que transcende puramente o âmbito dos conteúdos disciplinares, como a proposta em curso faz. Sugere também necessariamente o reconhecimento da dessemelhança humana presente no sistema de ensino brasileiro. O currículo escolar está imerso e não pode ser negligenciado.

Sugerimos a necessidade de retomada da discussão sobre a Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Fundamental e considerando a diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação e do currículo a partir da base educativa múltipla criada pelo que está estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais, produzidas pelo CNE e impulsionadas por inúmeros segmentos sociais que representam, em seu conjunto, a

sociedade brasileira, precisa ser vastamente discutida, compreendida a concepção curricular que a informa, visando problematizar as mudanças dela decorrentes envolvendo questões relativas não só ao conteúdo curricular na língua portuguesa do ensino fundamental , mas, também, as relações de poder na construção da política curricular.

Portanto, não poderá abstrair de um grande e democrático debate nacional com efetivo engajamento de educadores em todo o país, amplo e transparente essas impressões, pois seguramente, refletem o cenário atual das escolas brasileiras, com raras exceções, assim, se considerado que o conceito de currículo abrange a prática pedagógica do docente, fica evidente que é urgente incluir no debate sobre um currículo de base nacional a desatualização e desmotivação causada pelo o texto final da BNCC voltada para a Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BONIFÁCIO, Robert. **Apontamentos teóricos a respeito do papel da participação política na democracia.** Revista Paraná Eleitoral. Vol. 2, n. 3, 2013, p. 387-414. Disponível em: Acesso em: 21 de dezembro2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: proposta preliminar**. 2ª versão revista. MEC: 2016. Disponível em: historiadabncc.mec.gov.br/documentos. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafio** . Revista Portuguesa de Educação. Braga, vol. 16, n.002, 2003, p. 221-236. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 24 de jul. de 2019.

CREMONESE, Dejalma. **A questão da participação na teoria democrática contemporânea. Seminário Nacional de Ciência Política: Democracia em Debate**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. GT Cultura Política e Opinião Pública. Porto Alegre, 3 a 5 de setembro de 2008. Disponível em: www.ufrgs.br.nupergs.arquivos. Acesso em: 29 de ago. de 2019.

Editorial: **O contexto político e a Educação Nacional. Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.37,nº. 135, p.329-334, abr.-jun., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200329. Acesso em: 18 de ago. de 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Braziliense, 2008.
NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes EccoS Revista Científica, núm. 41, setembro-dezembro/2016, pp. 31-44. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055003. Acesso em: 07 de jul. de 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, vol. 35, n.3, maio-junho/1995, p. 20 -29. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científic** . São Paulo: Atlas, 1993.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. SCHELLER, Morgana. BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. Revista de Investigaciones UNAD Bogotá. Colômbia, vol. 14, n. 2, julho-dezembro/2015, p.55-73. Disponível em: http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigacionesunad/article/viewFile/1455/1771. Acesso em: 03 de ago. de 2021.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente.** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2018. Disponível em https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.575. Acesso em: 13 de ago. de 2021.

SANFELICE, José Luís. **Dialética e Pesquisa em Educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANE, Dermeval (Org.). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2008, p. 69-94.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científic** . 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Data de aceite: 02/05/2023

Marcelo dos Santos Feitosa

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil teve seu início após a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, com o intuito de tornar possível o acesso ao conhecimento no novo país em que estavam se instalando.

Sendo assim, a partir deste período, a criação de escolas de ensino superior foram aumentando, contudo, seguindo o contexto histórico-político, visto que, quanto mais culta a sociedade se demonstrasse menores seriam as chances de manipulação por parte do governo.

Desta forma, a melhoria e ampliação do Ensino Superior, bem como, os cursos a serem oferecidos estavam atrelados a questões e interesses governamentais, destacando períodos como a ditadura militar em que as pessoas mais cultas que se mostrassem contrárias as idéias do referido mandato, estavam sujeitas a represálias, que poderiam consistir em risco de morte.

Diante do exposto, observa-se que o docente no Ensino Superior não estava preparado para atuar no magistério, fazia-se necessário maior especialização e formação continuada, buscando um profissional com saberes técnico-científicos, mas também com embasamento didático-pedagógico.

Portanto, o processo ensino-aprendizagem recebe a devida ênfase, e a preocupação com a aquisição do conhecimento, torna o professor num profissional reflexivo, preocupado de fato com a formação profissional dos graduandos, salientando a necessidade de desenvolver competências e habilidades que lhes serão requeridas não somente no exercício da profissão, mas para a vida em todo o seu contexto.

OBJETIVOS

Pretende-se analisar sobre a Docência no Ensino Superior no Mundo Contemporâneo, tendo em vista, as necessidades e expectativas do mercado

de trabalho mediante a formação do profissional

Para tanto, ressalta-se que apenas o conhecimento da disciplina a ser ministrada, não garante ao graduando a formação necessária exigida no mundo contemporâneo, em que a formação global consiste numa variável de suma importância, em que valores e ética são valores fundamentais, para a formação do ser humano.

METODOLOGIA

O presente estudo discutirá o tema "A Docência do Ensino Superior no Mundo Contemporâneo", destacando a formação do docente no que se refere a formação continuada, tendo em vista, os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que estão intrínsecos no contexto educacional. Sendo assim, ressalta-se que, para embasamento científico do referente estudo, foram pesquisados autores de importância relevante na área pedagógica, artigos científicos e revistas técnicas do ramo, bem como, as revistas eletrônicas.

No que se refere à metodologia, faz-se necessário especificar a pesquisa de acordo com sua natureza, sendo que, neste trabalho em específico será utilizada a pesquisa aplicada, pois tem a finalidade de originar conhecimentos para práticas posteriores envolvendo situações locais, como afirma Silva e Menezes (2001)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O início da instalação da primeira faculdade no Brasil ocorreu a partir de 1808, com a vinda da família real para o Brasil, sendo assim, no referido ano foram ainda instituídas outras faculdades destacando a escola de Anatomia e Cirurgia situada na cidade de Salvador, estado da Bahia (MARTINS, 2002).

Com a Independência do Brasil em 1822, foi possível observar que o quadro compreendido pelo ensino superior no Brasil não apresentou mudanças. Sendo que, no período de 1808 a 1882, foram apresentadas 24 propostas de abertura de curso superior, no entanto, sem sucesso (MARTINS, 2002).

A partir da década de 20, a criação de novas faculdades não se encontrava mais atrelada a questão governamental regida de forma unilateral de acordo com a política, mas sim, notando-se o enriquecimento cultural mediante o incentivo para a aquisição do conhecimento e crescimento científico. Tal fato evidencia o papel da educação na época, embora as instituições de ensino existissem, denotavam situação de isolamento e totalizavam aproximadamente 150, enquanto que, as universidades eram apenas 02 localizadas em estados federativos diferentes, como Paraná e Rio de Janeiro (MARTINS, 2002).

Na década de 90, observa-se a ascensão no ingresso ao ensino superior, sendo que,

aproximadamente 11% dos jovens na faixa etária de 20 a 24 anos estavam matriculados em alguma instituição de ensino, para tanto, tal situação acenou para a ocupação do 17º do Brasil em relação aos países latinos (MARTINS, 2002).

Cabe salientar, que dentre as formas de motivar o estudante a dar continuidade no Ensino Médio e, consequentemente, ao Ensino Superior compreendeu a promoção progressiva, tendo em vista, minimizar o alto índice de reprovação e evasão nas escolas, contudo, percebeu-se ao longo dos anos que esta medida foi entendida pelos docentes de forma equivocada, e seus objetivos originais perdidos, sendo denominada atualmente de forma pejorativa, como promoção automática (MARTINS, 2002).

Os dados apresentados pelo Censo do Ministério da Educação (MEC) em 2005 demonstram a expansão das matrículas de acordo com natureza institucional no país:

ANO	SETOR PUBLICO –VAGAS	SETOR PUBLICO -%	SETOR PRIVADO –VAGAS	SETOR PRIVADO -%	TOTAL
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	51,6	19.969	48,4	41.275
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	325.082
1985	556.680	40,7	810.929	59,3	1.367.609
2004	1.178.328	28,3	2.985.405	71,1	4.163.733

Tabela 01 - Expansão das matrículas por modalidade de instituição

Fonte: MEC – Censo INEP 2006.

Este processo de expansão foi acompanhado pela ampliação de vagas, mudanças no perfil da população atendida e, conseqüentemente, de construção de alternativas metodológicas e organizativas desta etapa educacional no país, e a definição de sua inserção no mercado, em que se pese a agressiva influência política entre as décadas de 1960 e 1970 até o início dos anos 1980, quando a maioria das instituições de ensino superior seria originada do setor privado.

Em contrapartida, observa-se um aumento no atendimento das universidades, por outro, esta quantidade elevada de ingressantes não ocorreu de forma efetiva dando condições de fortalecimento para que as faculdades de uma forma geral se mantivessem.

Neste sentido, salienta-se que a pesquisa no Brasil não se apresenta como prioridade, devido a ausência de investimentos do setor público e privado, tendo em vista seus elevados custos, que consistem na manutenção de mão-de-obra para o funcionamento.

O Ensino Superior no Brasil

A educação brasileira nos seus primórdios não explicitava a igualdade no direito de aprender, sendo que, somente as pessoas com detinham poder econômico poderiam

estudar, desta forma, em sumo, inicialmente colaborou com a estratificação social, pela ausência de incentivo e investimento. Neste contexto, faz-se lembrar que as primeiras políticas educacionais iniciaram com os jesuítas, oriunda da intenção de alfabetizar os índios e ao mesmo tempo catequizá-los dentro da doutrina cristã. Sendo que, os indígenas que mais se destacavam ganhavam o direito de aprender até o latim, porém, àqueles que possuíam grandes dificuldades eram encaminhados a aprendizagem agrícola ou manufatureira (MASCARELLO, 2006).

E assim, a educação proposta pelos jesuítas se estendeu até 1759, quase 200 anos, terminando apenas com a expulsão dos mesmos de Portugal e também do Brasil. Tal fato foi motivado pela enorme influência que a Igreja obtinha sobre o Estado, pois, os cristãos a priori viviam de esmolas e doações, contudo, na época de sua expulsão detinham inúmeras propriedades, colégios, bibliotecas e a dominação do índio na mão-de-obra. Para tanto, o desvio de mercadorias para os seus galpões, sem a cobrança de tributos, para tanto, tornando-se um concorrente dos colonos que se viam prejudicados (MASCARELLO, 2006).

Em 1820, com a criação das faculdades de Direito mantidas pelo poder central, as escolas secundárias passaram a ter como finalidade, o ensino propedêutico, ou seja, um ensino voltado a ingressar no ensino superior. Ainda sim, salienta-se que, esta forma de ensino contrapõe ao ensino profissionalizante, tal situação se explica em decorrência do fato de que numa sociedade social escravocrata, o trabalho é considerado como algo pejorativo ao ser humano, e assim, os cursos profissionalizantes também (MASCARELLO, 2006).

Em contrapartida se as faculdades mantidas pelo poder central estavam se desenvolvendo, com a finalidade precípua de formação de funcionários para as funções burocráticas do governo, em contrapartida, às escolas primárias e secundárias faltavam recursos, resultando no abandono e posterior entrega a iniciativa privada (MASCARELLO, 2006).

As mudanças somadas aos movimentos internacionais no final do século XIX demonstravam uma educação denominada como “vergonha nacional” quando observado os altos índices de analfabetismo. Neste período a educação torna-se condição precípua para a mudança da sociedade e para a condução de uma nova democracia (MASCARELLO, 2006).

Para tanto, de acordo com Branco (2010, p. 19) faz-se de suma relevância “saber que o percentual de analfabetos no ano de 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75%”.

Em 1932, ocorre o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” posicionando em relação à situação educacional do país, documento redigido e assinado pelos principais educadores renomados da época, criando instabilidade no que se refere à educação, posteriormente, ocorre a Revolução Constitucionalista de São Paulo, seguida em 1934, pela promulgação da Constituição Federal, documento que pela primeira vez propunha o

direito de educação para todos, sob a responsabilidade da família e do Estado (BRANCO, 2010).

No entanto, pode-se dizer que o período que compreende a década de 40 e 60 foi promissor para o Brasil, na educação, pois, foi a primeira vez que se via algum tipo de mobilização para terminar com o analfabetismo dentro de um plano nacional, educadores de grande importância marcaram seus nomes neste período, como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima e Durmeval Trigueiro (BRANCO, 2010).

Contudo, o golpe militar de 64 permitiu um retrocesso na educação brasileira, dentro de um contexto antidemocrático, caracterizado pelo exílio de educadores que dispunham de idéias contrárias ao governo, como descreve Branco (2010):

> O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos nos confrontos com a polícia e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores; o Ministro da Justiça declarou que "estudantes têm que estudar" e "não podem fazer baderna". Essa era a prática do Regime. (BRANCO, 2010, p.22)

E assim, em 1961, diante da mais impiedosa fase da ditadura, em que a opinião é contida muitas vezes por violência física que se institui a Lei nº 4024 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a finalidade precípua de preparação para o trabalho, promovido pelo período capitalista proposto pela inserção das indústrias (BRANCO, 2010).

Este período só tem fim, com o término da ditadura, em 1986 com a eleição indireta de um presidente civil, propondo uma conduta democrática ao país que propiciou a elaboração de uma nova LDB, dentro de preceitos de igualdade, liberdade e democracia, dispondo sobre a necessidade da formação global do aluno para o exercício da cidadania e preparando-o para o trabalho (BRANCO, 2010).

Legislações norteadoras do Ensino Superior

Após um regime militar que delimita os direitos dos cidadãos, assim como, a autonomia dos estados e municípios, desta forma, em 1888 foi elaborada a Constituição Federal (CF/ 88), momento em que a Assembléia Constituinte definiu delegar deve a idéia aos estados e municípios maior poder, tornando o Brasil efetivamente democrático (WALDRIGUES, 2011).

A CF/ 88 compõe-se de nove títulos apresentando dentro de cada temática, as respectivas especificidades. Neste contexto, cabe salientar os ítulos II e VIII que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais da Ordem Social, que estão voltadas à Educação, como segue:

> Titulo II – Trata do Direito e Garantia Fundamental, aonde se declara o direito à educação, aparecendo no Art. 6º que se destaca, “São Direitos Sociais a Educação, (...) na forma desta Constituição” (BRASIL apud WALDRIGUES, 2011).
>
> Titulo VIII – Trata da Ordem Social, no capitulo III do Artigo 205 destaca-se: “A Educação e Direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASI apud Waldrigues, 2011).

Diante do exposto, o direito à Educação, assim como a responsabilidade do Estado em favorecer o acesso e permanência torna-se obrigatório (WALDRIGUES, 2011).

A estrutura e funcionamento do Ensino Superior consiste em regulamentação que direciona as Instituições na seguinte conformidade:

- **Lei nº 9.131 de 24 de Novembro de 1999 – a presente** lei revoga a antiga Lei nº 4.024 de 1961, onde ficam fixadas as Diretrizes a Bases da Educação Nacional, com exceção dos art. 6º, 7º, 8º e 9º. Cabe salientar que a referida legislação institui o Conselho Nacional de Educação (CNE) (WALDRIGUES, 2011).

Diante do exposto, cabe ressaltar que:

> O art. 6º especifica que cabe ao Ministério da Educação formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem; o art. 7º cria o novo Conselho Nacional de Educação, o qual será composto pelas Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior (CES), tendo atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional; já o art. 8º determina que a CEB e a CES serão constituídas cada uma por 12 conselheiros; e, por fim, o art. 9º subscreve as atribuições das referidas câmaras de educação, as quais emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes (BRASIL apud WALDRIGUES, 2011, p. 23).

- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – o titulo IV da presente lei dispõe sobre regulamentações para a Organização da Educação Nacional, disposto nos incisos VI a IX, como segue:

> VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
>
> VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
>
> VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
>
> IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. (BRASIL apud WALDRIGUES, 2011, p.24).

- **Decreto nº 3.860 de 09 de junho de 2001 –** dispõe sobre a organização de En-

sino Superior (IES), dando ênfase a avaliação e classificação das Instituições de Ensino Superior. O capitulo IV refere-se especificamente sobre a avaliação que deverá ser coordenada e realizada pelo Ministério da Educação, como consta no Art. 16. (WALDRIGUES, 2011).

- **Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006 –** a presente legislação dispõe sobre o exercício das funções de regularização, suspensão e avaliação da Instituição da Educação Superior e de cursos superiores, norteando a padronização das ações citadas, dentro do contexto do Sistema Federal de Ensino (WALDRIGUES, 2011).
- **Decreto nº 5.786 de 24 de maio de 2006** - O projeto padronizou as funções de regular, supervisionar e avaliar a IES dentro do Sistema Federal de Ensino (WALDRIGUES, 2011).
- **Decreto nº 5.786 de 24 de maio de 2006** – normatiza os Centros Universitários e determina que:

> [...] os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. (BRASIL apud WALDRIGUES, 2011, p. 29).

- **Lei nº 11.128 de 28 de Junho de 2005 –** dispõe sobre a disponibilização de bolsas a alunos que concluem o ensino médio em rede públicas ou privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), mediante cooperação de entidades assistenciais beneficentes (BRASI apud WALDRIGUES, 2011).

A Reforma Universitária no Sistema de Ensino Superior

Em 1968 se dá o inicio de uma discussão, com a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei que dispõe sobre a Reforma Universitária (Lei nº 5540/ 68). A referida legislação enfatizava a criação departamentos, sistema de créditos, cursos de curta duração entre outras inovações. Dentre as disposições da legislação vigente, cabe citar a proposição de exames vestibulares deixando de ser eliminatórios para se tornarem processos classificatórios para acesso ao Ensino Superior (OLIVEN et al., 2002).

Na década de 60, o Brasil contava com 65 universidades, e aproximadamente 20.000 alunos matriculados, denotando uma expressiva população que estava realizando o Ensino Superior (OLIVEN et al., 2002).

Enfim, cabe ressaltar que sem o devido reconhecimento do curso pelo MEC, torna-se impossível obter o diploma e respectiva colação de grau, tornando o ato nulo, mediante a portaria de regulamentação e funcionamento da Instituição de Ensino Superior, que neste caso, independe da condição de ser pública ou privada, denotando a importância de atender a legislação vigente (OLIVEN et al., 2002).

Desafios da Formação Docente

As universidades são locais privilegiados de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. Tendo compromisso social da universidade deve ser efetivo, sabendo que ela faz parte de um contexto global inclusivo que a indica e a torna um dos agentes para a manutenção para a transformação da sociedade (CASTELLI; PEDRINI, 2012).

Desta forma, cabe enfatizar que não existe prática docente sem a preocupação em demasia com o aprender, assim como, sem a postura reflexiva do docente, a construção do conhecimento torna-se um fator prejudicial, em virtude das novas solicitações do mundo atual, que dispõem de cíclica mudança social, política, cultural e econômica (CASTELLI; PEDRINI, 2012).

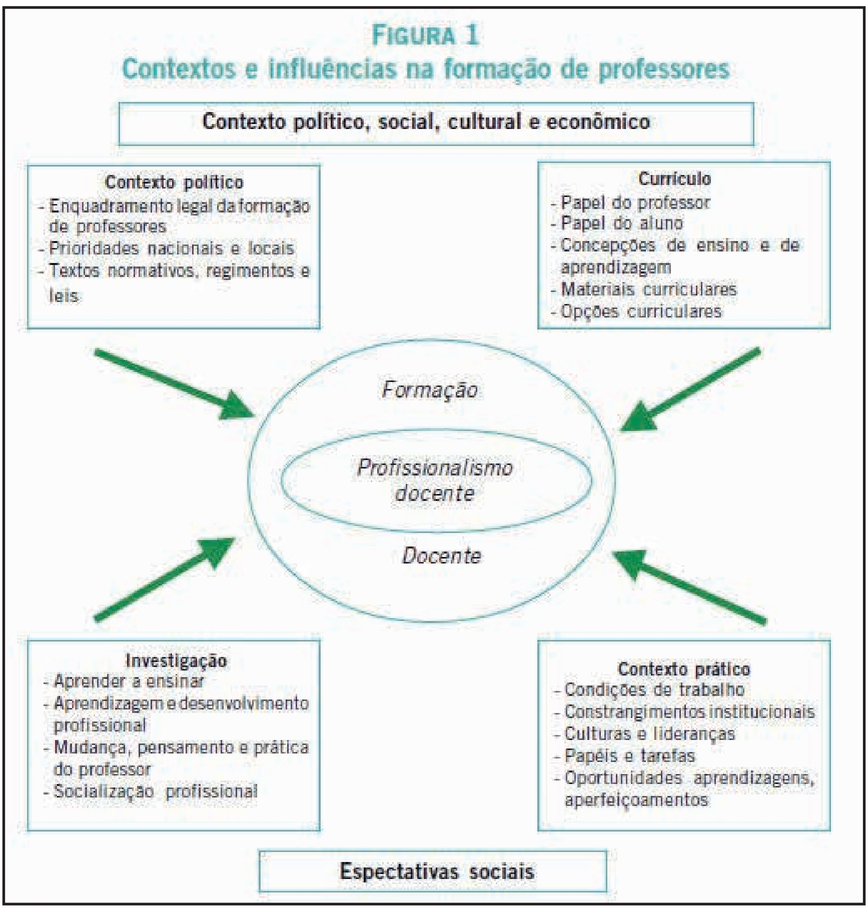


Figura 01 – Contexto e influências na Formação de Professores.

Fonte: AZEVEDO (2011, p. 01).

Nesse sentido é que os programas de formação continuada devem tem como foco não só a atualização de conhecimentos específicos em cada área de conhecimento, mas também a busca de técnicas de ensino-aprendizagem que tenham como referencial a aquisição de conhecimentos por parte do aluno.

Portanto, investir em conhecimentos pedagógicos que favorecem a aprendizagem consiste numa vertente de formação continuada de suma importância, cujo cunho político, social, cultural e econômico, fazem do docente um profissional articulado para desenvolver habilidades e competências que excedem ao conteúdo teórico-científico (AZEVEDO, 2011).

Neste contexto, as coordenações dos cursos de formação devem se atentar para 05 fragilidades, como destaca a figura 02

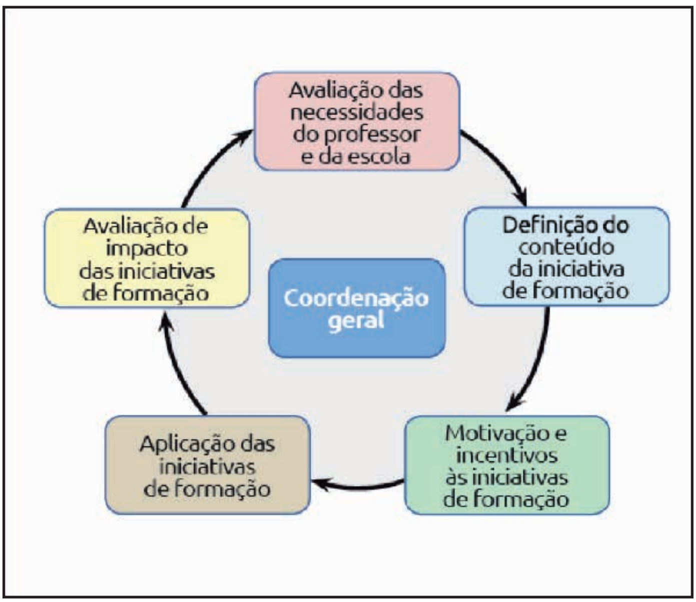


Figura 02 – Fragilidades da Formação de Professores

Fonte: PARABOLÉ (2014, p. 01).

De acordo com Parabolé (2014), atualmente, a docência não demonstra atrativo profissional, devendo ser refletidas estratégias de motivação para estimular o graduado a ingressar no magistério, dando preferência a atender suas expectativas e necessidades, sempre com o foco nas políticas públicas que norteiam a educação brasileira.

Importância do Docente do Ensino Superior para a articulação da teoria prática

A teoria e prática sempre foram temas de discussão em cursos de graduação, tendo assumido durante muito tempo muitas dúvidas sobre sua função, ou mesmo, obrigatoriedade. Tal fato decorre da necessidade do cumprimento da carga horária proposta na grade curricular (GUEDES, 2009).

Sendo assim, há um grande distanciamento entre os conhecimentos teóricos e a prática, uma vez que, não somente apresenta o objetivo de promover a experiência, mas a possibilidade de refletir a prática e atitudes de profissionais experientes na área de formação (GUEDES, 2009).

No caso da formação de docentes observa-se que:

> A teoria não está desvinculada da prática, nem esta da teoria. Considerado dessa maneira o sentido do conhecimento que é desenvolvido em sala de aula é teórico-prático à medida que para ensinar o professor estabelece relações necessárias para desenvolver os conceitos (GUEDES, 2009, p. 9419).

Desta forma, ressalta-se que o conhecimento não ocorre em dois momentos diferenciados, ou seja, na teoria e na prática, mas complementam-se para formação do profissional crítico, que mediante a observação e análise promove a construção de sua própria prática (GUEDES, 2009).

Sendo assim, considera-se que a educação ocorra de forma dialética, ou seja, professores/supervisores e alunos/acadêmicos não sejam estáticos diante da realidade, mas que a situação vivenciada pelos novos formandos, possam possibilitar a argumentação, reflexão, discussão e diálogo (BORSSOI, 2008)

Salienta-se que, muitos alunos da graduação demonstram maior dificuldade nas questões que envolvem o estágio supervisionado, do que propriamente nas questões práticas propostas, por observar as várias contradições. Ressalta-se ainda, que no caso da formação de docentes, o subsídio teórico consiste como fator de grande relevância, no entanto, não se mostra suficiente para a sua atuação no magistério, faz-se necessário a obtenção da prática com alicerce teórico (BORSSOI, 2008).

Diante do exposto, Borssoi (2008, p.07) pontua que:

> É imprescindível, na formação do professor uma busca constante, não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais presente a ação - reflexão no dia-a-dia do professor, para que ele não se acomode e avalie sua prática em busca de um melhor saber e de um melhor fazer (BORSSOI, 2008, p. 07).

Desta forma, o estágio ainda permite analisar a postura do profissional em observação, munidos do conhecimento teórico que diferencia o certo do errado, construindo sua forma de atuar diante do que pode dizer que foram pontos positivos e desprezando os negativos (BORSSOI, 2008).

Neste contexto, nem todo movimento atribuído à prática será incorporado à atuação enquanto profissional formado, os estágios e os profissionais acompanhados não são exemplos de prática, mas um referencial que junto a teoria será validado para propor condições para a aplicabilidade cotidiana no campo de atuação (BORSSOI, 2008).

Guedes (2009, p. 9420) ratifica a afirmação supracitada ao afir que:

> Estágio supervisionado passa a ter função fundamental que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los,

> elaborá-los, pensando a realidade vivida pelo futuro professor (GUEDES, 2009, p. 9420).

Contudo, cabe salientar que nem todo o conhecimento teórico, nem o obtido mediante o estágio fundamentam a prática cotidiana, pois, esta se faz alicerçada na experiência, na análise, discussão e resolução de situações problema (BORSSOI, 2008).

Portanto, o referido autor salienta que o estágio supervisionado não poderá ser a mera transposição teórica para a prática, porque considera que os efetivos objetivos foram perdidos, a prática também só se faz mediante estudos, que farão com que o aluno compreenda as ações de profissionais já formados que atuam na á ea (GUEDES, 2009).

Diante do exposto, observa-se a importância do acompanhamento do professor supervisor de estágio, que uma vez não incorporada sua relevante posição para a formação do profissional

Formação continuada do docente do ensino superior

Santos e Fighera, (2012) faz uma relação entre as idades, características pessoais e profissionais, no que tange ao exercício da docência no Ensino Superior. Diante do exposto, o professor mediante novos desafios para atuar no ensino superior hoje, necessita de uma prática pedagógica que supere a concepção tradicional da educação e de uma política institucional que possibilite a este professor buscar competência teórica, clareza epistemológica e metodológica que venha responder as necessidades contemporâneas.

Não obstante, faz-se necessário enfatizar que todo e qualquer conhecimento do professor agrega a sua intelectualidade, no entanto, somente estes aspectos não garantem a efetividade e eficácia do processo ensino-aprendizagem, ressalta-se outras vertentes prioritárias, salientando a forma de ensinar e a forma de aprender (SANTOS; FIGHERA, 2012).

Os docentes apresentam uma ausência de formação específica em questões didático-pedagógicas e sentem necessidade de formação continuada no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, orientações que norteiam as ações em sala de aula, como as novas metodologias, estratégias e técnicas de ensino.

Concernente a temática os supracitados autores em seus estudos realizaram pesquisas sobre a importância da formação continuada, aferindo seu interesse sobre a necessidade de aperfeiçoamento na área da educação como meio de inovar as práticas pedagógicas, neste contexto, os referidos docentes no quadro 02, expuseram sua opinião, como segue:

SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU
35	39	03

Tabela 02 – Formação Continuada: Participação.

Fonte: PRIGOL; BEHRENS (2014, p. 11).

Diante do exposto, cabe observar que dentre os 77 entrevistados, 42 docentes não demonstram interesse em participar de cursos de formação continuada, denotando a falta de interesse, contudo, tal resultado evidencia a ausência de atualização por parte dos professores, e consequente, despreparo para a formação profissional dos graduandos, sendo necessária, maior conscientização acerca do tema, visando assegurar a qualidade de ensino (PRIGOL; BEHRENS, 2014).

A Fundação Victor Civita em 2011 realizou uma pesquisa junto as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, visando delinear a as práticas formativas mais frequentes, divulgando a finalidade da formação continuada, de acordo com as perspectivas individuais dos professores, de acordo com a figura 03

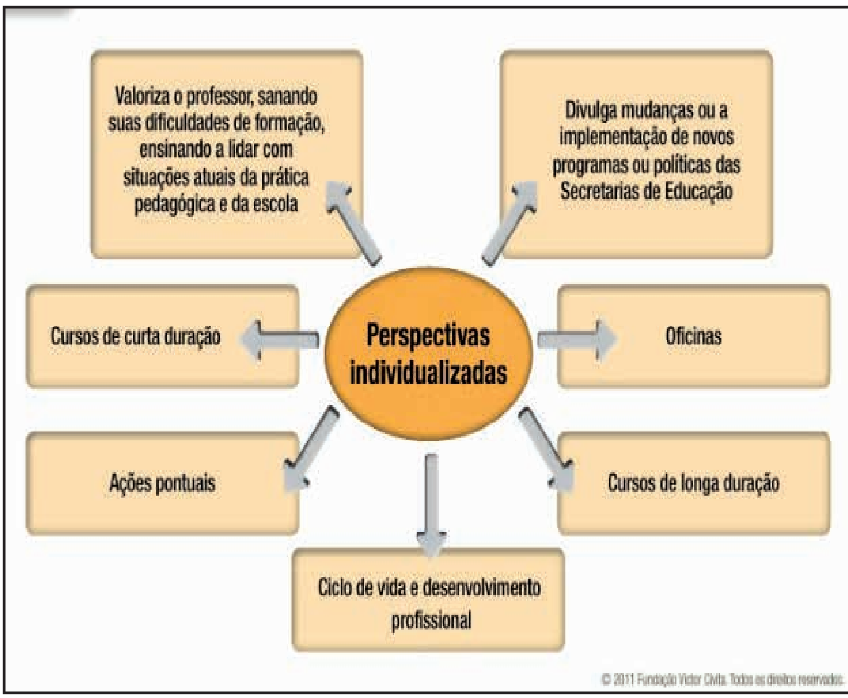


Figura 03 – Perspectivas individualizadas dos Professores mediante a Formação Continuada

Fonte: FVC - Fundação Victor Civita (2011, p. 20).

De acordo com a figura 03 observa-se um panorama das ansiedades dos professores em relação à formação continuada, denunciando contraposições quanto a duração, enquanto alguns professores preferem cursos de curta duração, outros apresentam uma ânsia em sanar duvidas e dificuldades, demonstrando interesse em cursos mais longos (FVC, 2011).

Sendo assim, cabe salientar que a formação continuada permite subsidiar a prática pedagógica, sendo nas reuniões semanais que ocorrem nas escolas, assim como, em

instituições voltadas a compartilhar práticas exitosas, que possam estimular o professor a refletir sobre situações de aprendizagem embasadas em habilidades que objetivam não só o desenvolvimento cognitivo, mas o desenvolvimento global do individuo para exercer seu papel de forma autônoma e responsável (BRASIL, 1996).

Formação do professor reflexivo

O contexto pedagógico compreende um tema de suma importância, que são elencados como necessários para a boa formação do docente que pleiteia ingressar no ensino superior. Desta forma, o ensino por meio de competências salienta um novo tipo de ensino que denota formação do professor diante da mutação da sociedade e de suas características.



Figura 04 – Formação do Professor Reflexiv

Fonte: ROMANOWSKI (2013, p. 09).

Diante do exposto, Romanowski (2013) denota acima de tudo que o profissiona mediante a reflexão, necessita desenvolver a flexibilidade, capaz mudar a direção, nos casos em que observar que sua prática não esta atendendo aos objetivos propostos.

Portanto, o que se observa é um excesso de teoria, com ausência da prática, prejudicando assim, a formação de novos profissionais, pela ausência de práticas que determinam a eficácia do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou sobre os desafios do Docente do Ensino Superior no Mundo Contemporâneo, tendo em vista as dificuldades que estão implícitas no contexto educacional devido a políticas públicas elaboradas de forma inequívoca.

Os tempos mudaram e a sociedade seguiu seus passos em vários sentidos, políticos, culturais e sociais, contudo, o mais difícil consistiu na educação. Neste sentido, o docente mediante a sociedade contemporânea precisa atuar como um multiplicador de facilitadores no processo de aquisição do conhecimento, reconhecendo sua função social, que não o permite a formação de cidadãos analfabetos tecnologicamente.

Desta forma, cabe a reflexão sobre a postura do professor mediante todas as questões, uma vez que, a formação do professor reflexivo propõe a análise de sua conduta, enquanto, educador, avaliando as condições de aprendizado de seus alunos e situações que podem ser melhoradas com a finalidade de efetivamente ocorrer a aquisição do conhecimento.

No entanto, observou-se que os docentes de forma geral não possuem interesse na realização de cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento e atualização profissional sendo apresentada como única motivação para tal, se o certificado favorecer o aumento do valor percebido. Sendo assim, o professor deverá ser alguém atualizado que articula as ferramentas do mundo atual com a finalidade de formar profissionais exímios em seu campo de atuação, além de seres humanos capazes de pensar de forma ética, permitindo-lhe conviver em sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, E. S. Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de Educação Física. **Revista Ibero-Americana**, nº 56, maio-agosto/2011.

BRANCO, M. G. F. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. UNISA, 2010.

BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão.** 1º Simpósio Nacional de Educação, UNIOESTE, nov. /2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CASTELLI, M. D. B. PEDRINI, M. **A formação docente no contexto do Ensino Superior**. IX ANPED Sul, 2012.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios**. Editora Abril, Estudos e Pesquisas Educacionais, 2011.

GUEDES, S. T. R. **A relação teoria e prática no estágio supervisionado**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, out. /2009, p. 9414-9420.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, vol. 17, supl. 03, 2002.

MASCARELLO, D. C. **História da educação brasileira: os cursos profissionalizantes do colégio polivalente.** UNIOESTE, 2006.

OLIVEN, A. C. et al. **A Educação Superior no Brasil**. (Tese) Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2002.

PARABOLÉ. **Os desafios na formação de professores**. Parabolé Educação e Cultura, julho/2014.

PRIGOL, E. L. BEHRENS, M. A. **A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica**. X ANPED Sul, 2014.

ROMANOWSKI, J. P**. Pesquisas sobre formação do Professor Reflexiv** . I Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente - 19 a 22 de fevereiro de 2013.

SANTOS, E. A. G. S. FIGHERA, A. C. M. **A formação docente no ensino superior: processos formativos e aprendizagem da docência**. IX ANPED Sul, 2012.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis, 2001.

WALDRIGUES, M. C. **Ensino superior: legislações e tentativa de constituição de um sistema nacional de avaliação**. (Tese) Universidade Federal do Paraná, 2011.

SOBRE A ORGANIZADORA

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO - Possui graduação em Pedagogia (2007) e Filosofia (2016), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É especialista em Educação a Distância (2011), História: Cultura, Economia e Política (2012) e em Atendimento Educacional Especializado (2016). Em 2010 obteve seu mestrado em Educação, sendo bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e em 2018 doutorou-se em Educação, ambos pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. Seu segundo mestrado foi realizado pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia (PGF), também pela Universidade Estadual de Maringá, defendido em 2021. É pesquisadora integrante do “Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva” (GEEII) e do projeto “Práticas de alfabetização e de letramento: das políticas educacionais às atividades escolares”. Possui experiência na Educação Básica e Ensino Superior. Atuou no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Programa Residência Pedagógica e na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), da Universidade Estadual de Maringá.

A

B

C

D

E

F

G

ÍNDICE REMISSIVO

T



A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

1

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2023



A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

1

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2023